

LA ESCUELA INCLUSIVA Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Pere Pujolàs Maset
Universidad de Vic.
Noviembre de 2003.

Introducción: Parábola del invitado a cenar.....	2
1. Una premisa fundamental: Una educación y una escuela inclusiva.....	5
Los postulados de la escuela inclusiva: Un ideal de vida.....	5
Condiciones que hacen posible una escuela inclusiva.....	6
La estructuración cooperativa del aprendizaje.....	6
La estructura de aprendizaje en el aula.....	7
La interdependencia entre los alumnos y la estructura de aprendizaje	7
2. El aprendizaje cooperativo.....	9
Elementos esenciales de los equipos cooperativos.....	10
Ventajas del aprendizaje cooperativo	16
Referencias bibliográficas	17

Introducción: Parábola del invitado a cenar

La profesora de pedagogía dijo a sus discípulos: “Un maestro de escuela se puede comparar a un prohombre que preparó una cena para sus amigos”. Al ver la expresión de extrañeza de sus discípulos, la profesora continuó explicando: “Un prohombre de una ciudad se encontró con un viejo conocido, a quien no veía desde hacía mucho tiempo. Al cabo de dos días el prohombre –que era muy respetado por sus grandes conocimientos de cocina- había planificado celebrar una cena con un grupo de amigos y amigas que también le conocían y que, como él, tampoco le veían desde hacía muchos años. Así que también le invitó a cenar. El prohombre era un experto cocinero –de ahí venía, precisamente, su prestigio y la admiración que despertaba entre sus amigos y conciudadanos- y preparó una cena espléndida: entrantes variados, carnes guisadas con esmero y un pastel con confituras de muchos tipos de fruta. Todo acompañado con vinos del Priorat y cava del Penedès. El mismo día de la cena, cuando ya estaba prácticamente todo a punto, de pronto se acordó de que su viejo amigo, no sabía bien por qué motivo, tenía que estar atento con lo que comía, y que seguramente nada de lo que había preparado con tanto esmero le sentaría bien. Enseguida le llamó por teléfono (afortunadamente se habían intercambiado los números de teléfono por si surgía algún problema) y le explicó lo que pasaba, y le dijo que lo sentía mucho, que lo mejor sería que no acudiera y que ya le avisaría cuando hicieran otra cena.

“Otro prohombre de la misma ciudad se encontró con el mismo caso. También él había preparado una cena espléndida con sus amigos e invitó a ella a un viejo conocido común, con quien se había encontrado por casualidad un par de días antes. La misma tarde de la cena, otro de los invitados recordó al prohombre, por si lo había olvidado, que el viejo amigo no podía comer de todo. El prohombre, efectivamente, no lo había tenido en cuenta. Por suerte se trataba de un cocinero con una gran variedad de recursos culinarios –por lo cual levantaba una gran admiración- y se apresuró a llamarle por teléfono para saber si aún tenía aquel problema y para comunicarle que, de todas formas, no se preocupara, que acudiera igualmente a la cena, que ya le prepararía un plato de verduras y un pescado a la plancha.

“En la misma ciudad vivía un tercer prohombre, también muy respetado, no sólo por sus grandes conocimientos culinarios y la variedad de recursos de que disponía, sino también por sus convicciones y el valor que daba a la amistad, la solidaridad y la justicia. Curiosamente, también éste se encontró con un caso idéntico. Cuando ya tenía la cena prácticamente a punto, recordó que el último de los que había invitado (un viejo amigo suyo y de los demás comensales) debía seguir una dieta muy estricta. Entonces se apresuró a cambiar el menú: seleccionó los entrantes que también podía comer el viejo amigo, guardó los guisados en el congelador para otra ocasión, e improvisó un segundo plato, también espléndido, pero que todos pudieran comer de él, y retocó el pastel de los postres, adornándolo con frutas naturales y no con confituras. Llegada la hora de cenar, comieron juntos de los mismos platos con los que el anfitrión les había obsequiado”.

Después de esta larga explicación, la profesora preguntó a sus discípulos: “¿Cuál de estos tres comensales de última hora se sintió más incluido en la cena con sus viejos amigos y conocidos?”.

“Sin duda, el tercero”, respondieron unánimemente sus discípulos, sin vacilar ni un solo instante.

“Efectivamente”, corroboró la profesora de pedagogía. Y continuó su lección diciéndoles: “Una escuela selectiva sólo admite a aquellos discípulos que pueden comer el “menú” que tiene preparado de antemano: un currículum prefijado. En cambio, una escuela inclusiva es muy diferente. Ni siquiera se conforma con preparar un “menú especial” –un currículum adaptado- para un estudiante que tiene problemas a la hora de comer el “menú general”, el currículum ordinario, general. Una escuela inclusiva es aquella que adecua el “menú general” para que todo el mundo pueda comer de él, para que sea un currículum común”. Y concluyó con estas palabras: “En una escuela inclusiva, detrás de cómo se enseña y de qué se enseña hay unos determinados valores que configuran una forma muy determinada de ser, de vivir y de convivir”.

* * *

Como en la parábola del invitado a cenar, incluir es acoger y valorar a quien se acoge. No es sólo reservar un sitio en la mesa para alguien que tiene problemas con la comida; incluir es dejar que participe plenamente de nuestro ágape, es querer comer juntos, compartir la cena; y, si hace falta, también es ceder un poco, siempre que esto sea posible (dejar los guisos en la nevera para otra ocasión, modificar el pastel...) para poder comer juntos los mismos manjares.

En la escuela, incluir también es acoger y valorar al que es acogido. No es sólo ceder un pupitre de la clase para un compañero con más problemas, aunque sea la más destacada junto a la mesa del maestro o de la maestra. Incluir es acoger y valorar este alumno, como un compañero más; es dejar que participe activamente en nuestro grupo, es compartir con él las actividades; es querer aprender juntos y, si hace falta (siempre que esto sea posible) ceder en alguna cosa (cambiar alguna actividad, ampliar algún objetivo, hacer más generales los contenidos...) para asegurar al máximo su participación.

Las decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñar, dependen no sólo de cómo aprenden los alumnos, sino también de la educación y la escuela que queremos, de la finalidad que perseguimos cuando educamos. Si pretendemos enseñar todo tipo de saberes (“saber conocer”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber convivir”), es necesario pasar de una escuela selectiva –que selecciona al alumnado en función de sus características personales- a una escuela inclusiva, que acoge a todo el mundo, independientemente de sus características personales. Efectivamente, para desarrollar en los alumnos algunos de estos saberes –como el “saber ser” y el “saber convivir”- es necesario que estén, en la escuela, todos los alumnos. Si no, ¿cómo aprenderán, por ejemplo, a convivir –a vivir juntos, respetándose mutuamente- personas con discapacidad y personas sin discapacidad, si asisten a centros separados o son atendidos en aulas diferentes?

Para ilustrar lo que acabo de decir, he aquí unas declaraciones de Marta Mata, maestra y pedagoga, una de las fundadoras de la “Escola de Mestres Rosa Sensat”, en una entrevista publicada en el semanario *Presència* (número 1603, del 15 al 21 de noviembre de 2002). El periodista le pregunta: “¿Se avanza más en una clase heterogénea que no en una clase homogénea, donde todos los alumnos tienen el mismo nivel?”. Y ella le responde: “Sí, si es eso lo que te propones. Si lo que quieres enseñar es el pluscuamperfecto, incluso los hay que llegan a decir que es necesario separar a los niños de las niñas, porque dicen que su ritmo intelectual es diferente. Pero si lo que quieres es educar, es decir, hacer crecer las posibilidades de todos los niños, lo mejor es tenerlos juntos. Lo que los niños pueden hacer para ayudarse unos a otros es extraordinario. No hace mucho me explicaba una maestra de primaria que en su clase

tenía a un alumno ciego. Resulta que aquel curso fue el mejor curso de lengua que jamás había tenido”. “¿Por qué?”, inquirió el periodista. Y así respondió Marta Mata: “Pues porqué, con aquel compañero ciego, todos debían esforzarse a hablarle de tal forma que supiera lo que él no veía. Aprendieron a jugar con las palabras, perfeccionaron la precisión del vocabulario y desarrollaron su lenguaje. Y, además, aprendieron a ser ciegos”.

La única forma de “aprender a ser ciegos” –es decir, a convivir con un compañero ciego, o con cualquier otra discapacidad...- es que aprendan juntos, en una misma aula, alumnos sin discapacidad y alumnos con alguna discapacidad...

Ya los alumnos de la escuela de Barbiana, en su famoso libro *Carta a una maestra*, expresaron estas mismas ideas de una forma magistral, en el año 1967:

Este ha sido nuestro primer encuentro con vosotros. A través de los chicos que no queréis. También nosotros hemos visto que con ellos la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable. Y vosotros, ¿os atrevéis a desempeñar este papel en el mundo? Entonces llamadlos de nuevo, insistid, volved a empezar todo desde el principio hasta el fin, aun a costa de pasar por locos. Es mejor pasar por loco que ser instrumento del racismo. (Alumnos de la escuela de Barbiana, 1996, p. 39) (Texto original de 1967).

1. Una premisa fundamental: Una educación y una escuela inclusiva

“La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula.” (Stainback, 2001, p. 18).

Los postulados de la escuela inclusiva: Un ideal de vida

1. La escuela debe celebrar la diversidad

Las diferencias individuales (personales, culturales, étnicas...) son algo valioso, porque en la diversidad se dan las mejores oportunidades para aprender. Esto supone –de todas formas- compensar las desigualdades (y luchar contra las injusticias que las provocan).

2. Hay que poder gozar aprendiendo: en la escuela, todos deben estar a gusto y sentirse seguros.

Estar a gusto: La “cultura del gozo” frente a la “cultura del esfuerzo”. A pesar del esfuerzo que supone aprender, se puede gozar aprendiendo. Los alpinistas, a pesar de lo que les cuesta alcanzar la cima, disfrutan subiendo montañas...

Esto se consigue más fácilmente si uno cuenta con el apoyo de los compañeros, además del apoyo del profesor.

Sentirse seguros: La ansiedad, el miedo al fracaso y al ridículo, no deben tener lugar en la escuela, porque todo el mundo debe sentirse capaz de alcanzar lo que se le pide, ya que nunca se le pide algo superior a sus capacidades potenciales.

Esto también se consigue más fácilmente si uno cuenta con el apoyo de los compañeros, además del apoyo del profesor.

3. La escuela debe estar basada en una política de igualdad

La escuela debe basarse en principios igualitarios: todos tienen el derecho de recibir una educación de calidad en la escuela de su comunidad y en la misma clase que sus compañeros de la misma edad.

Esto no quiere decir que todos deben ser tratados igual, como si no fueran diferentes, sino que todos deben ser tratados *igual de bien*, en función, precisamente, de sus diferencias, de lo que necesita específicamente cada uno.

4. La escuela debe contar con profesores que faciliten el aprendizaje

Hay que crear el ambiente propicio en las clases, organizar las actividades de aprendizaje, los recursos y los procedimientos, y proporcionar las condiciones prácticas para aprender, de tal modo que los estudiantes no sólo tengan la oportunidad de aprender todo lo que necesiten, sino también la motivación necesaria para hacerlo.

Esto es más factible, si el profesorado cuenta con el apoyo y el concurso de los padres y otros miembros e instituciones de la comunidad.

5. La escuela debe preparar para la cooperación, y no para la competición

El énfasis que la sociedad actual pone sobre la “competición” ha llevado a valorar la excelencia de modo que para alcanzarla hay que triunfar sobre los demás. Desde muy

pequeños, los niños han de aprender a no ser “débiles” ni “dejarse ganar” por los demás. Los estudiantes se gradúan con el convencimiento de que ser “inteligente” significa ser el “número uno”...

Una docena de años de escolarización obligatoria a menudo no es suficiente para desarrollar en los estudiantes la generosidad ni el compromiso por el bienestar de los demás...

Frente a esto, en la escuela, la cooperación debe estar por encima de la competición. La escuela debe enseñar a compartir y a cooperar con los demás, cuidando el afecto mutuo, la satisfacción y el éxito de todos.

Detrás de estos postulados hay, sin duda, un “ideal de vida”: la opción por una determinada “forma de vivir” y una determinada “forma de convivir”. ¿Es esto un sueño, una utopía?. Quizás sí... Sin embargo, nuestro trabajo como educadores es esforzarnos por un ideal, en lugar de aceptar resignadamente las condiciones insuficientes y menos deseables del “statu quo”. No olvidemos que “la educación que demos a los estudiantes mañana, no puede ser mejor de la que soñemos hoy” (Marsha Forest, citada por Staimback, 2001).

Condiciones que hacen posible una escuela inclusiva

- Resituar la escuela donde le corresponde, como una “comunidad de aprendizaje” al servicio de una comunidad.
- Plantear una Base Curricular Común, que sea realmente *común*, es decir, adecuada para *todo* el alumnado.
- Programar para que *todos* puedan aprender: la personalización de la enseñanza y el aprendizaje.
- Fomentar la autonomía del alumnado: las estrategias de autoregulación del aprendizaje.
- Organizar el trabajo en el aula de modo que los alumnos puedan aprender unos de otros: la estructuración cooperativa del aprendizaje.

La estructuración cooperativa del aprendizaje

Centremos nuestra atención en la última de las condiciones expuestas anteriormente: la estructuración cooperativa del aprendizaje. Si queremos conseguir que aprendan juntos alumnos diferentes, se debe transformar la estructura de aprendizaje de la clase, pasando –como se dice técnicamente- de una *estructura de aprendizaje individualista o competitiva* (como mayoritariamente tenemos ahora), en las cuales se ignora, si no se niega, la interacción entre los propios alumnos como factor de aprendizaje, a una *estructura de aprendizaje cooperativa*, en la cual los alumnos (con distintas capacidades, motivaciones e intereses) son estimulados a cooperar, a ayudarse unos a otros para aprender más y mejor.

Esto se fundamenta en el siguiente principio: Los alumnos no sólo aprenden porque el profesor les enseña, sino porque cooperan entre sí enseñándose unos a otros. Así lo formula Piaget:

La cooperación entre niños es tan importante como la intervención de los adultos. Desde el punto de vista intelectual, es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva. (Piaget, 1969, citado por Martí, 1997).

Las interacciones entre iguales –entre los alumnos, en este caso- tienen una gran importancia en la construcción de conocimiento. Sin embargo, en la escuela, en general, no se han fomentado estas interacciones. Todo lo contrario, tradicionalmente han sido evitadas e incluso prohibidas:

El énfasis casi exclusivo en la interacción profesor-alumno responde, al menos en parte, a la idea de que las relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje tienen una influencia secundaria, cuando no indeseable o molesta, sobre el rendimiento escolar. Es obvia, por lo demás, la dependencia de esta idea de una concepción de la enseñanza que contempla al profesor como *el* agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento y al alumno como un receptáculo más o menos activo de la acción transmisora del profesor. No es, pues, extraño que en este marco pedagógico se intente reducir a la mínima expresión las relaciones alumno-alumno, sistemáticamente neutralizadas como fuente potencial de conductas perturbadoras en el aula, y que la programación del aprendizaje repose sobre la primacía del trabajo individual de los alumnos y la interacción profesor-alumno. (Coll, 1984, p. 119).

La estructura de aprendizaje en el aula

En el momento de hacer clase y de organizar la clase, los profesores toman una serie de decisiones –con frecuencia de una forma más o menos intuitiva- en relación, por ejemplo, con la distribución de tiempo entre su explicación y la ejercitación de los alumnos, con el trabajo de los alumnos –individual o en pequeño grupo-, con la manera como los evaluaremos o con la determinación de los contenidos que se trabajarán. El conjunto de estas decisiones y de otras configuran una determinada estructura de aprendizaje, que no varía únicamente entre un profesor y otro, sino incluso en un mismo profesor, según las características del grupo de alumnos (número, edad, interés, motivación...).

Así pues, entendemos por estructura de aprendizaje el conjunto de elementos interrelacionados que se dan en el seno del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La interdependencia entre los alumnos y la estructura de aprendizaje

La estructura de aprendizaje toma características propias según que sea *individualista*, *competitiva* o *cooperativa*. Un elemento muy importante que distingue estos tres tipos de estructura de aprendizaje es lo que se denomina la *interdependencia de finalidades* que se establece entre los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

1.- Si cada alumno va por su lado sin importarle lo que hacen sus compañeros, *no hay interdependencia de finalidades*: que un alumno consiga su objetivo (aprender lo mejor posible lo que el profesor enseña) es independiente (no depende) de que los demás consigan o no este mismo objetivo. En este caso, la *estructura de aprendizaje* es *individualista*: El profesor se dirige por igual a todos los alumnos y resuelve

individualmente las dudas o los problemas que van surgiendo en ellos. El trabajo es individual pero no competitivo (cada uno trabaja en su sitio y no se fija en lo que hacen los demás). La ayuda mutua entre los alumnos –para que uno explique algo a otro-, si se da, se considera un mal menor: lo ideal sería que fuera el profesor que le ayudara –¡por algo es el profesor!- pero si no puede atender las dudas o problemas de todos los alumnos consiente que alguien pida ayuda a un compañero... El profesor –y la mayoría de los alumnos, que prefieren trabajar solos- no valora el trabajo en equipo y se descarta esta forma de trabajar porque no hay responsabilidad individual en todos los alumnos: unos se aprovechan del trabajo de otros sin haber aportado nada o casi nada al resultado final del trabajo en equipo.

2.- Si se establece una especie de rivalidad entre los alumnos –buscada y fomentada, o no, por el profesor- para ver quien aprende más y realiza mejor los ejercicios y los termina antes..., entonces existe una *interdependencia de finalidades negativa* entre ellos: Uno consigue su objetivo (ser el mejor, el primero de la clase... en el aprendizaje de los contenidos escolares) si, y sólo si, los demás no consiguen su objetivo (ser también los mejores). En este caso, la *estructura de aprendizaje es competitiva*: El profesor se dirige por igual a todos los alumnos y resuelve individualmente las dudas o los problemas que van surgiendo en ellos. El trabajo es individual y competitivo (cada uno trabaja en su sitio y procura ser mejor que los demás). La ayuda mutua entre los alumnos no tiene sentido: si alguien enseñara algo a un compañero éste podría superarle, y ya no sería el mejor... El profesor, conscientemente o de forma inconsciente, puede fomentar la competencia y la rivalidad entre los alumnos, como una manera de estimularles a aprender más. En general, no tolera la ayuda mutua ni el trabajo en equipo, con el fin de resaltar al máximo la responsabilidad individual: cada alumno debe ser el único responsable de su aprendizaje.

3.- Si los alumnos de un mismo grupo se consideran una “piña” que se animan unos a otros y se ayudan para aprender cada vez más, entonces se da una *interdependencia de finalidades positiva* entre los distintos miembros del grupo: Un alumno consigue su objetivo (aprender lo mejor posible lo que el profesor le enseña) si, y sólo si, los demás consiguen también el mismo objetivo (aprender lo mejor posible lo que el profesor les enseña). En este caso, hay una *estructura de aprendizaje cooperativa*: El profesor se dirige a todos los alumnos y resuelve las dudas iniciales que puedan surgir. El trabajo es individual (en el sentido que cada uno es responsable de aprender, ya que nadie puede aprender por él) y cooperativo (en el sentido que, trabajando en equipo cada uno haciendo sus propios aprendizajes, pueden ayudarse mutuamente, resolviendo juntos los problemas, dándose una mano, animándose unos a otros a superarse, a aprender, etc.). La ayuda mutua, pues, no sólo se tolera, sino que se fomenta; se considera algo esencial, lo mismo que el trabajo en equipo. Se parte de la base que difícilmente ejercerán, en el futuro, una profesión en solitario y de que las cualidades de unos y otros se complementan: poniendo cada uno sus habilidades junto a las habilidades de sus compañeros pueden resolver mejor los problemas comunes. El trabajo en equipo, en este caso, para que sea realmente en equipo, debe ir acompañado ineludiblemente de la responsabilidad individual: nadie puede aprovecharse del trabajo de los demás sin que contribuya con su aportación al éxito final del equipo.

2. El aprendizaje cooperativo

Una estructura cooperativa del aprendizaje consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación de aprendizaje de esta índole, los miembros de un grupo procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo no es otra cosa que el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

El aprendizaje cooperativo se sustenta en dos pilares fundamentales:

En primer lugar, en el hecho de que el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Nadie puede aprender por otro. Como máximo puede ayudarlo, pero jamás suplirlo. Sólo aprendemos de verdad lo que *queremos* aprender y siempre que participemos activamente en el proceso de aprendizaje. Dicho con una metáfora de Johnson, Johnson y Holubec (1999), el aprendizaje no es un espectáculo deportivo al que podamos asistir como simples espectadores...

En segundo lugar, hay que considerar que la ayuda mutua y la cooperación, si se dan con las debidas condiciones, posibilitan el logro de cotas más altas en el aprendizaje, nos permiten aprender más y mejor. La discusión en grupo, el conflicto cognitivo que se genera cuando se enfrentan puntos de vistas diferentes u opuestos, no sólo nos permite aprender cosas nuevas de los demás, sino también rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya logrados. Dicho con otra metáfora, también sacada de Johnson, Johnson y Holubec (1999), como los alpinistas, alcanzamos *más* fácilmente las cimas del aprendizaje cuando las abordamos formando un equipo cooperativo...

Un equipo cooperativo –sea de aprendizaje o no- es algo más que un conjunto de individuos que realizan algo juntos. Un grupo de alumnos formará un equipo cooperativo en la medida que se den las condiciones siguientes:

1. Si están unidos de verdad, si tienen algo que les une fuertemente (el pertenecer a un mismo equipo, el objetivo que persiguen...)
2. Si hay una relación de igualdad entre ellos, si nadie se siente superior a los demás, si todos son valorados, y se sienten valorados, por sus compañeros.
3. Si hay interdependencia entre ellos, si lo que afecta a un miembro del equipo importa a todos los demás.
4. Si no hay una relación de competencia entre ellos, sino de cooperación, de ayuda y de exigencia mutua; si ayudar a un compañero repercute favorablemente en uno mismo y en todo el equipo.
5. Si hay una relación de amistad entre ellos, un lazo afectivo, que les lleva a celebrar juntos los éxitos conseguidos entre todo el equipo.

Cuanto más se den estas condiciones, más cooperativo será el equipo formado por un conjunto de personas, en nuestro caso de alumnos. Así pues, posibilitar que se den estas condiciones, avanzar en la dirección que estas condiciones nos indican, es contribuir a que un simple equipo de estudiantes se convierta, poco a poco, en un equipo cooperativo.

Elementos esenciales de los equipos cooperativos

El agrupamiento de los alumnos en distintas formas de equipos, fundamentalmente heterogéneos

Ya he dicho anteriormente que el trabajo en equipo es un elemento esencial de una estructura de aprendizaje cooperativa, siempre que vaya acompañado de la responsabilidad individual de los miembros que forman el equipo. De todas maneras, como pondré de manifiesto más adelante, un equipo no puede improvisarse, los alumnos no adquieren espontáneamente las habilidades sociales necesarias para trabajar en equipo: hay que enseñárselas. Cuando se consigue que un equipo de trabajo –lo que denominamos *equipo de base*- funcione, no conviene modificar su composición. Por lo tanto, los *equipos de base* deber ser estables y perdurar a lo largo de un curso e incluso de todo un ciclo o etapa. Pero, por otra parte, también es conveniente que todos los miembros de un grupo clase se relacionen entre si, tengan la oportunidad de trabajar juntos alguna vez. Esto puede conseguirse si, además de los *equipos de base*, utilizamos otros tipos de agrupamientos a lo largo del ciclo formativo. Me refiero a lo que denominamos *equipos esporádicos* y *equipos de expertos*. Los primeros son equipos no estables (pueden durar desde una sesión de clase, o menos, hasta varias sesiones) y pueden ser homogéneos (por ejemplo, pueden estar formados por alumnos que tengan competencias similares y ya hayan conseguido los objetivos previstos y pueden trabajar de forma más autónoma, mientras el profesor atiende a los que aún no han alcanzado los objetivos) o heterogéneos (por ejemplo, pequeños equipos de dos o tres alumnos en los que un alumno enseña a los otros alguna cosa). Los *equipos de expertos*¹ están formados por un miembro de cada uno de los equipos de base que trabajan juntos durante algunas sesiones para especializarse, convertirse en “expertos”, en algún conocimiento, técnica o procedimiento que después cada uno de ellos explicará y enseñará a sus compañeros del equipo de base.

En el momento de determinar qué alumnos integrarán cada equipo, en las distintas formas de agrupamiento, el criterio que menos se tiene en cuenta es el de homogeneidad (colocar en un mismo equipo alumnos con la misma o similar competencia). Todo lo contrario, la heterogeneidad en los distintos agrupamientos –la diversidad de los miembros de un mismo equipo- es vista como una fuente de nuevos conocimientos y un estímulo para el aprendizaje. Por este motivo, los denominados *equipos de base* –que constituyen el agrupamiento fundamental- son siempre heterogéneos. Sólo de forma esporádica, y para una finalidad muy concreta, puede ser interesante agrupar a los alumnos de forma más homogénea (en *grupos esporádicos* o *de expertos*).

La interdependencia positiva entre los miembros de un equipo

La existencia de una interdependencia positiva entre los miembros de un equipo o de un grupo clase –como hemos dicho al hablar de las distintas formas o tipos de estructura de aprendizaje- es una de las características clave de la estructura cooperativa del aprendizaje y una condición imprescindible para que ésta se dé efectivamente.

Se distinguen diversos tipos de interdependencia positiva:

¹ Hemos tomado este nombre de la técnica conocida con el nombre de *Jigsaw* (Rompecabezas), que está brevemente descrita en Ovejero (1990), Parrilla (1992) y Serrano y Calvo (1994).

1. Hay *interdependencia positiva de finalidades* cuando todos los miembros de un equipo persiguen el mismo objetivo: “triunfar”, “ganar el partido”..., aprender lo que el profesor les enseña. Cada miembro del equipo tiene una doble responsabilidad: aprender lo que el profesor le enseña y que sus compañeros también lo aprendan, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. Si los miembros del equipo son diferentes, no todos pueden hacer y aprender exactamente lo mismo, pero sí pueden trabajar sobre los mismos contenidos, a distintos niveles. Por lo tanto, el profesor debe ajustar, adecuar, lo que enseña a las posibilidades de cada uno. Y, en cada equipo, es importante que los alumnos cooperen, se ayuden, para alcanzar la meta común: que todos consigan aprender. Una de las técnicas de aprendizaje cooperativo que fomenta la interdependencia positiva de finalidades es la que se conoce con las siglas TAI (*Team Assisted Individualization*), en la cual se combina la personalización de la enseñanza –especificando para cada alumno un *Plan de Trabajo Personalizado*- y la cooperación entre los miembros del equipo –proponiéndose un *Plan de Trabajo de Equipo*-².
2. Cuando el equipo y el grupo³ ha conseguido sus objetivos –progresar en el aprendizaje de los contenidos propuestos por el profesor y, al mismo tiempo, progresar en el aprendizaje del trabajo en equipo- hay que valorárselo y celebrarlo. En este caso decimos que se da en el equipo una *interdependencia positiva en la recompensa/celebración*. Efectivamente, el hecho de que un alumno, además de aprender los contenidos de una materia determinada, haya progresado –junto a sus compañeros de equipo- en la práctica de las habilidades sociales que le permiten trabajar en equipo, debe tener alguna repercusión positiva en su calificación individual. Y si en un grupo clase todos los equipos han mejorado su funcionamiento además de progresar cada alumno en sus aprendizajes, hay motivos suficientes para “celebrarlo” y obtener alguna “recompensa” grupal (una actividad extra, una fiesta, etc.). Estas celebraciones grupales tienen una enorme repercusión a la hora de trabar relaciones positivas entre los miembros de un equipo y de un grupo clase, que a su vez influyen claramente en el rendimiento individual de cada alumno.
3. También se acrecienta la interdependencia positiva entre los miembros de un equipo cuando los que lo componen deben coordinarse –repartirse de forma coordinada las distintas tareas y realizar cada uno de ellos su propia tarea lo mejor posible- para completar la tarea de equipo que les ha sido encargada: por ejemplo, un trabajo escrito, una exposición oral, un mural, etc. En este caso se habla de *interdependencia positiva de tareas*. Este tipo de interdependencia se da, por ejemplo, cuando los miembros de un equipo trabajan por proyectos⁴. Como insistiré más adelante, para que exista esta interdependencia, la aportación de cada miembro debe ser lo más relevante posible (la interdependencia positiva disminuye considerablemente si uno o unos pocos realizan las tareas principales e imprescindibles y otro u otros sólo las tareas muy secundarias y prescindibles); es decir, debe darse una auténtica *igualdad de oportunidades para el éxito del equipo*.

² Véase una adaptación de esta técnica y algunas sugerencias prácticas en Pujolàs (2001).

³ Salvo error, hablo de *equipo* cuando me refiero a grupos pequeños (entre tres y seis miembros) y de *grupo* cuando me refiero al grupo clase.

⁴ Algunos autores se refieren a esta técnica con el nombre de Grupos de Investigación (véase, por ejemplo, Ovejero, 1990; Parrilla, 1992; Serrano y Calvo, 1994). Sobre el trabajo por proyectos se puede consultar Hernández y Ventura (1992).

Y, además, cada alumno debe comprometerse y responsabilizarse al máximo en la realización de su tarea (no puede haber interdependencia positiva de tareas si un alumno se “aprovecha” del trabajo de los demás sin aportar nada de su parte); es decir, debe haber un *compromiso individual y una responsabilidad personal* de cada miembro del equipo.

4. En cambio hablamos de *interdependencia positiva de recursos* cuando cada miembro del equipo tiene sólo una parte de los recursos, de la información, o de los materiales que se necesitan para completar el aprendizaje. Para que todos los miembros del equipo completen su aprendizaje, cada uno de ellos debe enseñar a los demás lo que previamente él ha aprendido. Este tipo de interdependencia se pone muy claramente de manifiesto cuando se utiliza la técnica conocida como “Rompecabezas”⁵.
5. Finalmente también puede darse lo que se denomina *interdependencia positiva de roles* cuando cada miembro del equipo tiene asignado un papel o rol complementario al que ejercen sus compañeros, de forma que para que el equipo consiga su doble objetivo –aprender lo que el profesor les enseña y aprender a trabajar en equipo- es necesario que cada uno lleve a cabo, con responsabilidad y eficacia, la función que se le ha encomendado. Las distintas responsabilidades a repartir, de forma rotativa, entre los miembros de un equipo (responsable, secretario, encargado del material, etc.) se han de definir operativamente, de una forma cuanto más concreta mejor, de manera que, por ejemplo, el responsable del equipo sepa que su trabajo consiste en animar a los compañeros, procurar que no se pierda el tiempo, saber claramente qué debe hacer cada uno, dirigir las revisiones periódicas del equipo, etc.; el secretario, que su trabajo consiste en anotar los acuerdos, hacer de portavoz del equipo, avisar a alguien si habla demasiado fuerte, etc.; el encargado del material, cuidar el material del equipo, asegurar que cada uno mantenga limpio el lugar de trabajo, recordar a los compañeros que no se olviden de algo que han de traer de sus casas, etc. Como fácilmente puede comprenderse, para que se dé este tipo de interdependencia positiva de roles, así como la interdependencia positiva de recursos, también debe darse, como una condición indispensable, un compromiso individual y una responsabilidad personal (como insistiré más adelante).

Interacción estimulante cara a cara

La interdependencia positiva entre los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo está muy relacionada con la interacción estimulante cara a cara, entendida como el aliento que se dispensan los miembros de un equipo y la facilitación de los mutuos refuerzos para realizar las tareas con la finalidad de alcanzar los objetivos compartidos. Si los alumnos no tienen la oportunidad de trabajar juntos, en la misma clase, difícilmente puede garantizarse que se dé esta interacción cara a cara. Un trabajo de grupo en el cual los alumnos se reparten lo que tienen que hacer y luego lo hacen por separado para juntarlo al final, sin discusión ni interacción, no puede considerarse propiamente un trabajo de grupo *cooperativo*.

La interacción estimulante se caracteriza por los siguientes rasgos (Johnson y Johnson, 1997): Proporciona entre los individuos ayuda y apoyo eficaz y eficiente; facilita el intercambio de los recursos necesarios (por ejemplo; la información y los materiales) y

⁵ Véase la nota número 2.

facilita el procesamiento de nueva información de forma eficiente y efectiva; proporciona a cada individuo el “feedback” imprescindible para mejorar su rendimiento posterior; hace que el equipo tenga el reto de sacar conclusiones y razone para comprender mejor los problemas que surgen y para tomar decisiones acertadas; defiende y exige el esfuerzo de todos para conseguir los objetivos comunes; genera confianza en la actuación de cada uno y contribuye a que cada uno actúe de forma correcta; motiva para luchar por alcanzar los beneficios mutuos del equipo; y mantiene un nivel moderado de estimulación, proporcional a las posibilidades de cada uno, caracterizado por una baja ansiedad y estrés.

Igualdad de oportunidades para el éxito del equipo

En los equipos de trabajo cooperativo, todos los alumnos deben tener la oportunidad de contribuir al éxito del mismo y avanzar en su aprendizaje. Precisamente, si avanzan en lo segundo consiguen lo primero, porque el equipo “triumfa” –consigue su objetivo– si todos y cada uno de sus miembros consiguen aprender más de lo que sabían al inicio de una secuencia de enseñanza y aprendizaje y, además, si todos y cada uno de sus miembros consiguen aprender más a trabajar en equipo. Igualmente, el grupo clase “triumfa” –y se hace merecedor de la correspondiente “celebración”– si todos y cada uno de los equipos cooperativos que lo forman consiguen su propósito de aprender.

Así pues, cada alumno contribuye al éxito del equipo si mejora sus actuaciones anteriores. Si se lo proponen, todos pueden mejorar su actuación anterior porque no se les pide que alcancen un mismo nivel normativo para toda la clase, sino los objetivos que cada uno tiene fijados en su *Plan de Trabajo Personalizado* y que cree que puede alcanzar, según lo que “ha pactado” con el profesor. Por lo tanto, alumnos de distinto nivel de capacidad tienen *igualdad de oportunidades*: todos pueden contribuir con el mismo peso al éxito del equipo y del grupo-clase, todos pueden tener, por lo tanto, el mismo mérito.

Teniendo en cuenta –como dice Putnam (1993)– que los equipos son heterogéneos y que en ellos puede haber alumnos con especiales dificultades de aprendizaje o que presentan problemas conductuales, esta última condición que estamos comentado –la igualdad de oportunidades– supone que los profesores deben ajustar (personalizar) los criterios de éxito y sus expectativas, o las exigencias de las tareas, adecuándolas (haciéndolas proporcionales) a las necesidades y habilidades de cada alumno del equipo, y no a la inversa. Sólo si se exige a cada uno según sus posibilidades y no según una norma común preestablecida, éste podrá avanzar realmente en su aprendizaje y contribuir con el mismo peso específico que cualquier otro compañero al éxito final del equipo y del grupo clase.

La responsabilidad personal y el compromiso individual

Es muy evidente la importancia de la responsabilidad y el compromiso personal en un trabajo en equipo, de forma cooperativa. Es, sin duda, un elemento esencial y, por otra parte, difícil de conseguir en niños, adolescentes y jóvenes (como lo es, dicho sea de paso, en los adultos...)

Johnson y Johnson (1997) y Putnam (1993) insisten en este aspecto con las ideas que resumo a continuación:

- El compromiso individual y la consiguiente responsabilidad personal de cada miembro se ponen de manifiesto cuando se evalúa el rendimiento individual de cada

uno con relación al equipo y se informa de los resultados de esta evaluación al alumno y al equipo, de forma que éste pueda considerar hasta qué punto aquél ha sido responsable de contribuir con una parte equitativa al éxito del mismo. Es importante que los miembros del equipo se conozcan hasta el punto de saber quién necesita más ayuda, apoyo y aliento para completar la tarea asignada, y para poder ajustar esta tarea a las posibilidades de cada uno. Pero también es importante, igualmente, que los miembros del grupo sepan que no pueden “aprovecharse” del trabajo de los otros.

- Cuando es difícil poder identificar las contribuciones de cada miembro del grupo, cuando estas contribuciones son redundantes, y cuando no todos los miembros son responsables del resultado final, puede pasar –y de hecho sucede a menudo si se dan estas circunstancias- que algunos prefieran hacer las tareas por separado.
- Una de las finalidades de los grupos y equipos de aprendizaje cooperativo es convertir cada uno de sus miembros en una persona más sólida en sus derechos y en sus deberes. El compromiso individual en el aprendizaje es la clave para asegurar que todos los miembros del grupo salgan fortalecidos del trabajo cooperativo, de forma que se vean capaces de realizar solos tareas parecidas a las que han realizado de forma cooperativa dentro del equipo. El objetivo no es sólo que realicen algo entre todos, sino que todos aprendan a realizarlo, cada uno según sus propias posibilidades y capacidades; entre todos, cooperativamente, aprenden los conocimientos, habilidades, estrategias o procedimientos adecuados a sus posibilidades, y luego cada uno lo realiza individualmente para asegurarse que lo ha aprendido.
- Para conseguir que cada alumno sea responsable individualmente de hacer una parte equitativa del trabajo del equipo, es necesario que los profesores evalúen con cuanto esfuerzo está contribuyendo cada uno de los alumnos al trabajo del equipo y proporcionen “feedback” a los alumnos individualmente y al equipo; es necesario, además, que contribuyan a evitar esfuerzos redundantes a los miembros del equipo y que se aseguren de que cada uno de los participantes es responsable de una parte del resultado final.

Una forma práctica de ayudar a los alumnos a avanzar en sus compromisos personales y en su responsabilidad individual es evaluarles, al final de un tiempo determinado, de forma individual. En una estructuración cooperativa del aprendizaje la evaluación final siempre es individual, independientemente de que el resultado de esta evaluación pueda ser alterado, en positivo o en negativo, según la contribución del alumno en cuestión al trabajo en equipo, según haya progresado, o no, en el aprendizaje de las habilidades sociales que –como hemos insistido anteriormente- también debe ser objeto de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la determinación de un *Plan de Trabajo del Equipo* en el cual se fijan los objetivos comunes y los compromisos personales de sus miembros, y las revisiones periódicas del funcionamiento del equipo –de las que hablaré más adelante- pueden ser un buen instrumento práctico para ayudar a los alumnos a avanzar en este aspecto tan importante.

Las habilidades sociales y de pequeño grupo

Para poder coordinar esfuerzos con la finalidad de alcanzar objetivos comunes, los miembros de un equipo deben utilizar de forma apropiada una serie de habilidades sociales y de pequeño grupo (Johnson y Johnson, 1997), de modo que:

- Consigan conocerse y lleguen a confiar entre si, unos con otros.
- Se comuniquen con precisión y sin ambigüedades: sepan expresar con claridad lo que quieren decir y lo digan directamente, con confianza y sin rodeos.
- Se acepten entre si y se den ánimos y apoyo.
- Resuelvan de forma creativa y constructiva los conflictos que surjan.

Johnson y Johnson (1997) advierten muy claramente que proponer a un grupo de alumnos con un repertorio pobre de habilidades sociales que trabajen juntos y pedirles, sin más, que cooperen entre ellos no garantiza de ninguna manera que sean capaces de hacerlo de forma suficientemente efectiva. Nadie ha nacido sabiendo instintivamente cómo debemos interactuar de forma adecuada con los demás. Las habilidades sociales y de pequeño grupo no aparecen de forma mágica cuando las necesitamos.

Para que los grupos cooperativos sean productivos hay que enseñar a los alumnos las habilidades sociales y motivarlos para que las utilicen. La dinámica de grupos confirma que las habilidades sociales son la base fundamental para conseguir la productividad de un equipo. Así pues, cuanto mejores sean las habilidades sociales de los miembros de un grupo y cuanta más atención pongamos en enseñar estas habilidades a los alumnos y en recompensar el uso que de ellas hagan, más rendimiento conseguiremos de los equipos de aprendizaje cooperativo.

Los *roles* que todos y cada de los miembros de un equipo de base deben ejercer, de forma rotativa, a lo largo de todo el ciclo formativo, están directamente relacionados con las habilidades sociales, lo cual pone de manifiesto la relación de éstas con la *interdependencia positiva de roles*, de la cual he hablado anteriormente.

La revisión periódica del equipo y el establecimiento de objetivos de mejora

La efectividad progresiva del aprendizaje cooperativo depende en gran medida de la capacidad de los distintos equipos o grupos de reflexionar periódicamente, de forma sistemática, sobre su propio funcionamiento, valorando su propio equipo, de forma que sean capaces, por una parte, de describir qué actuaciones de las que llevan a cabo en el seno del equipo son realmente de ayuda y cuáles no lo son, y, por otra parte, de tomar decisiones sobre qué comportamientos deben mantenerse (porque benefician el funcionamiento del equipo y facilitan el logro de sus objetivos), y cuáles han de cambiar (porque son perjudiciales al bien común del equipo).

Por esto los equipos de aprendizaje cooperativo y todo el grupo clase que trabaja de forma cooperativa deben dedicar periódicamente un tiempo determinado para hacer esta revisión y ponerla en común: para reflexionar sobre el funcionamiento de su equipo y proponerse objetivos para mejorarlo en el futuro.

Saber hacer eso, y hacerlo de forma sistemática, permite –según Johnson y Johnson (1997)- que los equipos se centren en el mantenimiento de las relaciones positivas de trabajo entre sus miembros, facilita el aprendizaje paulatino pero continuado de habilidades cooperativas, garantiza que los miembros del equipo reciban “feedback” sobre su participación y, por lo tanto, tengan la oportunidad de afirmarse en algunos comportamientos y de modificar otros, posibilita que los alumnos piensen a nivel metacognitivo (sean capaces de reflexionar sobre lo que piensan, dicen o hacen), y, finalmente, procura los medios para celebrar el éxito del equipo a la vez que refuerza las conductas positivas de sus miembros.

Ventajas del aprendizaje cooperativo

Se considera que la organización cooperativa del aprendizaje es fundamental en un contexto de aprendizaje en el cual conviven estudiantes muy diferentes en todos los aspectos. Y se trata, además, de la estructura de aprendizaje que se ha mostrado más eficaz a la hora de enseñar. Numerosos estudios (véase, por ejemplo, un resumen de ellos en Coll, 1984; Ovejero, 1990; Parrilla, 1992; Johnson y Johnson, 1997; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Stainback, S.B., 2001) demuestran que:

- Las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las de naturaleza competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo.
- Estas actitudes positivas se extienden, además, al profesorado y al conjunto de la institución escolar.
- La organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, comparada con organizaciones de tipo competitivo e individualista, es netamente superior por lo que se refiere al nivel de rendimiento y de productividad de los participantes.
- Las estrategias cooperativas favorecen el aprendizaje de todos los alumnos: no sólo de los que tienen más problemas por aprender (incluyendo a los que tienen necesidades educativas especiales vinculadas a alguna discapacidad y que son atendidos dentro las aulas ordinarias junto a sus compañeros no discapacitados), sino también de los más capacitados para el aprendizaje.
- Los métodos de enseñanza cooperativos favorecen la aceptación de las diferencias, y el respeto de ellas, entre los alumnos corrientes y los integrados.
- Los métodos cooperativos aportan nuevas posibilidades al profesorado: permiten la atención personalizada de los alumnos y la entrada de nuevos profesionales dentro del aula (profesorado de educación especial o de apoyo, psicopedagogos...), que trabajan conjuntamente con el profesor tutor o del área correspondiente.

Tanto es así que algunos de los que han estudiado a fondo la estructuración cooperativa del aprendizaje afirman que:

“...con la cantidad de investigación disponible, es sorprendente que las prácticas de las aulas estén tan orientadas hacia el aprendizaje competitivo e individualista y que las escuelas estén tan dominadas por una estructura competitiva e individualista. Es hora de reducir la discrepancia entre lo que la investigación indica que es efectivo a la hora de enseñar y lo que los maestros realmente hacen”. (Johnson y Johnson, 1997, p. 62)

Por lo que podemos observar últimamente, no únicamente no se reduce tal discrepancia sino que está aumentando, a base de potenciar, con la selección del alumnado, una estructura de aprendizaje más individualista y competitiva.

Referencias bibliográficas

- ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA (1998): *Carta a una mestra*. Vic: Eumo.
- COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE
- JOHNSON, D.W and JOHNSON, R.T. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu", en *Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, núm. 1, pp. 54-64.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. i HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍ, E. (1997): "Trabajamos juntos cuando...". Dins *Cuadernos de Pedagogía*, nº 255, pàg. 54-58.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- PUJOLÀS, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- PUTNAM, J.W. (1993): *Cooperative Learning and Strategies for Inclusión. Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- SERRANO, J.M., y CALVO, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.
- STAIMBACK, S. y STAIMBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S. B. (2001): "Componentes críticos en el desenvolupament de l'educació inclusiva". En *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 26-31.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. i JACKSON, H.J. (1999): "Hacia las aulas inclusivas". S. Stainback i W. Stainback: *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, pàg. 21-35.