

Capítulo 6

La cultura de la cooperación.

El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular

Paloma Moruno Torres

Mónica Sánchez Reula

Francisco Zariquiey Biondi

1. Introducción

Siempre hemos pensado que la escuela es un lugar muy peculiar por un hecho muy sencillo: todos y cada uno de nosotros hemos pasado por ella en algún momento de nuestra vida, cuando menos como alumnos.

Eso la convierte en la institución social por excelencia, aquella sobre la que todos nos sentimos con derecho a opinar. Hombres y mujeres de distintas profesiones y ocupaciones la conocen, pues le dedicaron su asistencia o «abstinencia» durante bastantes años de su infancia. Pero curiosamente pocos ciudadanos ajenos a la pedagogía y la didáctica hablan de la escuela del siglo xxi con propiedad, ya que afortunadamente y desde algún tiempo la escuela se encuentra en una profunda transformación.

En este capítulo vamos a abordar los cambios que ha sufrido la escuela durante los últimos años, en los que poco a poco se han ido elaborando una serie de estrategias metodológicas útiles para atender a la diversidad, que la han convertido en una escuela de tipo inclusivo, en la que, en palabras de Stainback el objetivo es

«garantizar que todos los alumnos –los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados y quienes están en situación de riesgo– sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio»¹

El modelo inclusivo, afán de superación de la escuela exclusiva de la educación especial, plantea metodologías y estrategias de corte constructivista y cooperativo, capaces en su definición de atender a la diversidad dentro del aula, de educar a todos los alumnos en aulas y escuelas ordinarias. Esa diversidad natural, fruto de las diferencias individuales, es inicialmente asumida como característica propia de la sociedad y, por lo tanto, de la escuela. Una vez aceptada de forma natural, se afronta no con el objetivo de que todos los individuos alcancen los mismos objetivos, sino valorando en qué medida pueden alcanzarlos cada uno de ellos.

En palabras de Stainback y Stainbackⁱⁱ, el término «inclusión» hace referencia a la posibilidad de acoger a todos los alumnos, enseñar a todos dentro de una misma escuela. Con el objetivo de que todos los alumnos se sientan acogidos y seguros, y que se les apoye desde la escuela en los planos educativo y social, este nuevo enfoque inclusivo pretende garantizar que todos los alumnos,

independientemente de sus características personales, sean aceptados en igualdad, reconocidos por lo que pueden ofrecer y ayudados a alcanzar un aprendizaje satisfactorio.

De este modo, el hecho de que todos los alumnos se sientan acogidos e integrados en el aula de forma normalizada, tal como se encontrarán en la sociedad, implica el punto de partida del tratamiento individualizado de sus necesidades, garantiza que sean aceptados como miembros valiosos del grupo y les concede la oportunidad de ser ayudados de forma específica.

Las comunidades inclusivas son capaces de reconocer las características personales de cada alumno, sus dificultades, fortalezas y talentos, y desarrollan métodos para estimularlos y utilizarlos, destacando el componente social del aprendizaje y estableciendo la importancia de las interacciones entre iguales. «Las personas son interdependientes»ⁱⁱⁱ y uno de los factores más relevantes en el proceso docente es el grado en que se relacionan alumnos, padres y profesores, el nivel de compromiso que adquieren y –¿por qué no?– los lazos de amistad que se establecen entre ellos.

Una de las estrategias más relevantes de la escuela inclusiva es la metodología cooperativa, que sustenta el aprendizaje en la interacción social entre iguales y en el establecimiento de un clima adecuado que facilite múltiples aprendizajes.

A lo largo de las próximas páginas intentaremos detallar la fundamentación teórica de esta sorprendente metamorfosis de la escuela del siglo xx que, propulsada por los cambios sociales, culturales, políticos, económicos, etc., tiene como resultado una escuela con una mayor conciencia social y una mejor preparación para la consecución de aprendizajes efectivos. El resultado final de la crisálida, desde el punto de vista pedagógico y teórico, da lugar a una mayor profesionalización de los maestros. El docente está hoy técnicamente más preparado y eso hace que el momento de cambio en el que nos encontramos inmersos obedezca más a una revolución de carácter científico que de otra índole.

Dentro de esta evolución de la escuela el aprendizaje cooperativo es, en la actualidad, una de las herramientas más poderosas que tenemos para atender a la diversidad dentro de las aulas. A la diversidad de siempre, a la diversidad de ahora y a esa «otra diversidad» de la que trata este libro: los alumnos con altas capacidades.

Junto con la utilización de otras medidas de tipo específico, como pueden ser los programas de enriquecimiento extracurricular, el uso de métodos cooperativos en el aula puede completar, de forma adecuada, un desarrollo equilibrado del alumno con altas capacidades en múltiples aspectos, al mismo tiempo que beneficia al resto del grupo clase y mejora el clima de convivencia.

De su fundamentación teórica y de cómo implantar esta metodología en un centro es de lo que hablaremos a continuación.

En primer lugar realizaremos una necesaria revisión de algunas de las teorías psicológicas y pedagógicas que justifican la efectividad de la metodología cooperativa. Analizaremos también algunos de los aspectos que hacen de dicha metodología un recurso adecuado para atender a los alumnos con altas capacidades dentro de su grupo de iguales, de modo que se facilite su integración en el grupo clase y se desarrollen todos sus potenciales de aprendizaje.

Posteriormente hablaremos de cómo crear una cultura de cooperación en un centro escolar, deteniéndonos en diferentes estrategias de sensibilización al cambio profundo que supone la implantación de dichas estructuras.

Para terminar el capítulo analizaremos las ventajas que una cultura de la cooperación puede suponer para los alumnos con altas capacidades y también para el resto de la comunidad educativa.

2. El aprendizaje cooperativo como metodología diferenciadora

Históricamente, la transformación de la escuela tradicional supuso en el siglo xx una superación del modelo conductista, que dio lugar al enfoque constructivista de la educación. El constructivismo irrumpe de forma poderosa en el panorama educativo, en el que gracias a las aportaciones de autores como Bruner, Ausubel, Piaget, Vygotski, etc. se conforma como el punto de partida de una nueva pedagogía.

En los últimos treinta años la escuela continúa sumergida en un profundo intento de convertirse en una escuela de carácter integrador e inclusivo, útil a la hora de atender a todos y cada uno de los alumnos con necesidades educativas específicas de cualquier índole.

Tal y como describen Molina y Domingo^{iv} en su libro *Aprendizaje cooperativo y dialógico* el paradigma social de la enseñanza, junto a una ideología basada en principios filosóficos, políticos, sociales y críticos, hace surgir un nuevo modelo de enseñanza en el que se enfatiza la ausencia de competición y el reparto igualitario de tareas y responsabilidades. La cooperación entre iguales se convierte en el fundamento del diálogo comunicativo.

Cada alumno es un miembro importante para el grupo, se convierte en alguien valioso por las responsabilidades que asume con el resto y por la función o rol que desempeña al trabajar en equipo y ayudar a los otros.

Autores como Freire, en su teoría de la acción liberadora, y Habermas con su teoría de la acción comunicativa, enfatizan el papel de la participación igualitaria como herramienta de la transformación social de la escuela.

La filosofía dialógica implica, en ese sentido, que el objetivo de la educación ha de ser que toda persona alcance tras su paso por la escuela un nivel de desarrollo personal y de educación ciudadana que le permita desenvolverse en la sociedad de forma adecuada y que le posibilite relacionarse con los otros de forma efectiva.

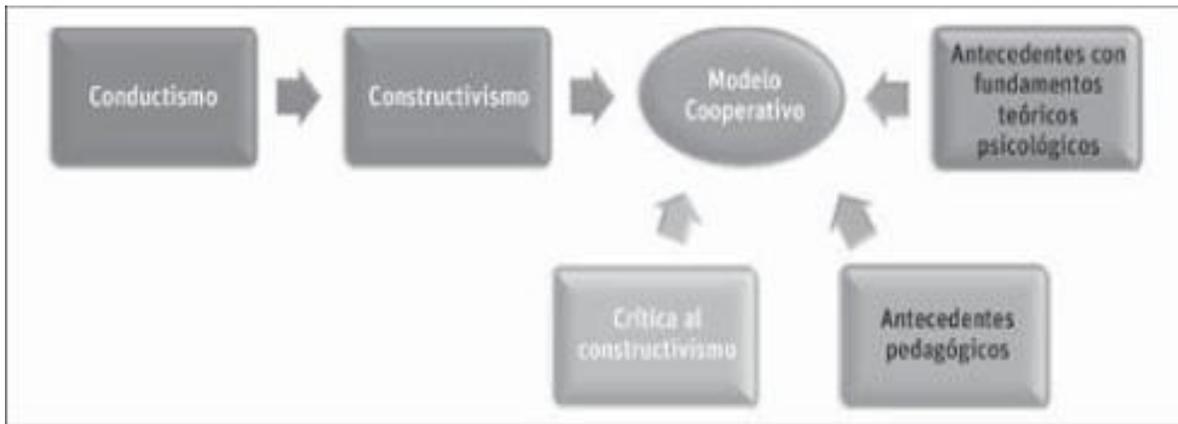
Esto hace que poco a poco surjan críticas al constructivismo, que suponen un replanteamiento del modelo y una combinación de este con otras teorías pedagógicas y con fundamentación psicológica.

Las principales críticas al constructivismo en este sentido son, por un lado, el hecho de que para el constructivismo el alumno construye los significados de manera individual y esto confronta con numerosas teorías que fundamentan la construcción social del aprendizaje. Por otro lado, el constructivismo recibe críticas relacionadas con la teoría de las adaptaciones.

El modelo cooperativo retoma a uno de los grandes autores, Vygotski, para intentar reformular el paradigma constructivista y acomodarlo a los nuevos descubrimientos sobre cómo se produce el aprendizaje.

El aprendizaje vuelve a ser un proceso compartido, en el que el alumno construye su conocimiento con ayuda de los otros, (profesores e iguales).

Cuadro 1.
Cambio de paradigmas en educación: Del conductismo al constructivismo.
Del constructivismo al modelo dialógico cooperativo



La línea de investigación del aprendizaje cooperativo se caracteriza por desarrollar un conjunto de procedimientos o técnicas de enseñanza dentro del aula, que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje^v. La metodología cooperativa tiene como objetivo, además de los puramente académicos, el desarrollo de habilidades y estrategias de interacción con los otros.

«El objetivo más importante del aprendizaje cooperativo consiste en proporcionar a los alumnos los conocimientos, los conceptos, las habilidades y la comprensión que necesitan para ser integrantes felices y útiles de nuestra sociedad»^{vi}.

Los hermanos Johnson^{vii} definen la estructura cooperativa como una situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos

solo puede alcanzar sus objetivos si y solo si los demás consiguen alcanzar los suyos.

Para Ainscow,

«un eficaz trabajo en grupo puede adoptar diferentes formas pero una característica fundamental es que para completar la tarea es necesaria la participación activa de todos los individuos del grupo de trabajo y que un miembro del grupo no puede obtener un buen resultado sin los buenos

resultados de los demás. Por lo tanto, es esencial que los miembros del grupo comprendan la importancia de trabajar juntos e interactuar de forma que se ayuden unos a otros»^{viii}.

Este sistema de interacciones interpersonales está diseñado para inducir la influencia recíproca entre los alumnos del grupo y ha de incorporar para ello los siguientes ocho elementos básicos en sus actividades^{ix}:

Agrupamientos heterogéneos.

Interdependencia positiva.

Responsabilidad individual.

Igualdad de oportunidades para el éxito.

Interacción promotora cara a cara.

Procesamiento cognitivo de la información.

Uso de habilidades cooperativas.

Evaluación grupal.

Estos elementos básicos del aprendizaje cooperativo serán desarrollados en el siguiente capítulo.

3. Fundamentación del aprendizaje cooperativo

En los últimos veinte años han surgido en diferentes países distintas propuestas de aplicación del modelo de aprendizaje cooperativo, fundamentadas por diferentes autores desde distintos campos de la pedagogía y la psicología social.

Esto hace que existan numerosos argumentos explicativos, que le dan al aprendizaje cooperativo una gran validez como nueva línea pedagógica que mejora la calidad de la intervención educativa y la atención a la diversidad dentro y fuera del aula.

De una parte, notables y consolidados modelos teóricos tradicionales justifican que la aplicación de esta metodología en el aula tiene sentido. De otra, la evolución de la práctica docente y la investigación-acción sobre sus resultados demuestran su eficacia. Por ello podemos preguntarnos por qué la utilización del aprendizaje cooperativo supone la transformación del aula tradicional en un aula inclusiva: aquella que atiende a todos y alcanza a educar a todos, asegurando una atención adecuada a las necesidades de cada uno de los alumnos. Y a esa pregunta podríamos responder desde diferentes perspectivas:

- a partir de los modelos teóricos tradicionales, que explican cómo aprende el ser humano (teorías del aprendizaje);
- haciendo referencia a los grandes autores de la pedagogía de los últimos tiempos; utilizando las teorías de la psicología social;
- desde las investigaciones actuales, que analizan los efectos y resultados de la aplicación de la metodología cooperativa...

A continuación vamos a resumir algunos de los argumentos más utilizados para la justificación teórica de la metodología cooperativa. Sin pretender realizar una revisión exhaustiva de los autores más significativos de los últimos tiempos, nuestra reseña pretende extraer de cada modelo teórico aquellos aspectos significativos que se vienen utilizando para justificar la

metodología cooperativa como un nuevo y efectivo modelo de atención a la diversidad en general y a los alumnos con altas capacidades en particular.

Para ello analizaremos algunos aspectos relevantes de las diferentes teorías pedagógicas y psicológicas del aprendizaje: el paradigma conductista, el humanista, el paradigma cognitivo y el constructivismo. Dado que todas ellas pretenden explicar cómo aprende el ser humano, su fundamentación nos ayudará a comprender la efectividad teórica del aprendizaje cooperativo.

a) ¿Qué diría un conductista sobre el modelo cooperativo?

A principios del siglo xx nace el conductismo de la mano de J. B. Watson y con él una de las teorías más influyentes en la psicología de la educación. Aún hoy, momento en que las bases conductistas explicativas del aprendizaje están ampliamente superadas, algunos de sus principios de aprendizaje se conservan como modelos explicativos de cómo aprende el ser humano y son útiles para explicar por qué el aprendizaje cooperativo funciona.

Autores conductistas como Pavlov, Thorndike (con sus leyes de aprendizaje), Watson o Skinner presentan modelos efectivos de condicionamiento, que son capaces de explicar cierto tipo de aprendizajes. Recordemos que el conductismo habla de la consecución del aprendizaje a través de dos procesos: condicionamiento clásico y el condicionamiento operante o instrumental.

A partir de esos modelos y partiendo de la hipótesis de que los aprendizajes sufren una condición de «reversibilidad», aparecen técnicas conductistas de modificación de conducta, útiles por ejemplo para el tratamiento de las fobias en el contexto clínico de la psicología. Surgen también modelos de enseñanza programada, (Skinner, Keller), que se aplican al contexto educativo y que suponen un avance en el modelo tradicional.

En ese sentido las implicaciones del conductismo en el ámbito educativo son notables. El desarrollo de la corriente conductista y la aplicación del aprendizaje por condicionamiento en el ámbito educativo supusieron la aparición de distintos métodos de enseñanza, en los que es relevante la utilización de recompensas y castigos con el fin de aumentar o modificar ciertos repertorios de conducta.

La aplicación de programas de modificación de conducta con fines didácticos hizo que docentes y alumnos se familiarizaran con métodos como el reforzamiento positivo de tipo social, el moldeamiento (utilizado principalmente en educación especial para enseñar de forma gradual ciertas conductas), los programas de economía de fichas (útiles dentro del aula para fomentar conductas deseables), los contratos de aprendizaje, etc.

Por otro lado, la aparición de programas de enseñanza programada, como el de Skinner, supuso una implosión de la metodología conductista dentro del aula. Skinner defendió cierta individualización del proceso de aprendizaje a partir de los principios del condicionamiento operante. Según su planteamiento el alumno podía progresar siguiendo su propio ritmo, a través de pequeños pasos –denominados «cuadros» o «marcos»– hasta la conducta u objetivo final. Según Skinner, para ello solo era necesario:

- Especificar los objetivos que se quieren alcanzar al final del programa.
- Dividir el propio objetivo en pequeños pasos.

- Graduar el material.
- Fomentar la participación activa del alumno.
- Aplicar una retroalimentación inmediata.
- Y que sea el propio alumno el que establezca el ritmo de su aprendizaje.

Keller en su Sistema de instrucción personalizada (SIP), también conocido como Plan Keller, dividió los contenidos en pequeñas unidades que el alumno aprendía de forma individual, siguiendo su propio ritmo. Cuando el alumno consideraba que dominaba una unidad, se presentaba al examen, recibiendo retroalimentación inmediata. Si el resultado era positivo, pasaba a la unidad siguiente; si no, debía repetir la unidad.

Las implicaciones de la perspectiva conductista en el panorama educativo actual en general y para la metodología cooperativa en particular han sido notables, especialmente en aspectos relacionados con la gestión de la motivación y el esfuerzo. El alumno trabaja de forma más constante y con un mayor esfuerzo, cuando sabe que la ejecución de la tarea le va a suponer una recompensa. Si consideramos que el aprendizaje cooperativo se diseña en función de la consecución de metas e incentivos de carácter grupal, este aspecto puede suponer una gran ventaja respecto a la metodología tradicional.

Por otro lado, en un aula con una estructura tradicional la oportunidad de éxito está limitada a un número reducido de alumnos, lo que genera competición entre ellos y generalmente frustración.

Si conseguimos que a través de la metodología cooperativa las experiencias de dichos alumnos sean más variadas, dicha riqueza de experiencias y la generalización de situaciones de ayuda y apoyo mutuo entre los miembros del equipo supondrá un reparto equitativo de las oportunidades de éxito, es decir, una mayor probabilidad de la obtención de recompensas.

Respecto a los alumnos brillantes y/o con altas capacidades, podremos conseguir una mayor y adecuada participación en las dinámicas de clase, ya que la obtención de una recompensa individual desde la perspectiva cooperativa no está reñida con la consecución de metas y recompensas grupales.

Este tipo de refuerzos, como desarrollaremos más abajo, pueden tener un componente afectivo y social, aspecto que beneficia la integración del alumno en su grupo de iguales.

b) ¿Evidencia el aprendizaje cooperativo la teoría de Bandura?

Desde hace tiempo se conoce que el aprendizaje por observación de modelos o aprendizaje vicario de Bandura es capaz de explicar una gran parte de la conducta humana. El ser humano aprende por observación directa de sus iguales gran parte de su repertorio de conducta básico. Esto supone una ventaja clara: la aceleración del desarrollo de mecanismos cognitivos complejos y pautas de acción social.

A través del aprendizaje por observación se pueden aprender nuevas conductas, es decir, conductas que no estaban en el repertorio conductual del individuo, y sus consecuencias (efecto de modelado), se puede facilitar la ejecución de patrones conductuales aprendidos con anterioridad (efecto de facilitación) y también se pueden fortalecer o debilitar ciertas conductas ya adquiridas, en función de la relación de contingencias que establece al observar las consecuencias positivas o negativas de una conducta del modelo (efectos inhibitorios o desinhibitorios).

El aprendizaje vicario es capaz de explicar gran parte de la fundamentación teórica de la metodología cooperativa, ya que Bandura identificó cuatro procesos básicos implicados: la atención, la retención, la reproducción y la motivación (puede darse que el individuo haya aprendido de forma adecuada una destreza o comportamiento y sin embargo no tenga ningún motivo para demostrarlo).

El modelo de aprendizaje vicario revaloriza la importancia de la interacción social del aprendiz en el proceso de adquisición de conductas nuevas, por lo que supone una superación de las teorías conductistas y a partir de los años ochenta comienza a denominarse Teoría cognitivo-social, ya que combina los procesos mentales internos con la interacción del individuo con los demás.

- Según la teoría de Bandura, dicho aprendizaje se produce de forma más significativa cuando modelo y aprendiz tienen rasgos identificativos similares, por lo que destaca la relevancia de la interacción con los iguales en los procesos de aprendizaje y supone una pista para diseñar el tipo de interacciones deseables entre iguales dentro del contexto escolar:
- Los niños no solo imitan a sus padres, educadores, modelos o ídolos. También son capaces, y además en mayor medida según Bandura, de imitar a sus iguales. Si aprendiz y modelo tienen rasgos similares, el potencial de aprendizaje es mayor, aumenta la probabilidad de aprendizaje.
- Los aprendices deciden a través de ciertos procesos cognitivos si han de reproducir o no aquellos comportamientos que han aprendido. Esto depende de las consecuencias que han tenido en el modelo la reproducción de las conductas observadas.

La teoría de Bandura tiene múltiples implicaciones en el ámbito educativo:

- La necesidad de ofrecer a los alumnos modelos deseables. El maestro se convierte en un transmisor de conocimientos, no solo con sus palabras, sino también con sus acciones.
- La utilidad del uso de modelos conductuales acompañados de modelos verbales, de forma que los modelos ejecutan la tarea al tiempo que verbalizan lo que están realizando. Esto permite al estudiante observar la ejecución y seguir el hilo del pensamiento que permite guiar la conducta.
- Los modelos presentados al alumno en el aula no solo le sirven para adquirir conocimientos y conductas, sino que, además, los estudiantes construyen expectativas, basadas en información predictiva de reglas sociales sutiles. Por ejemplo, si un profesor exige a los alumnos que sean respetuosos, pero se muestra irrespetuoso con ellos, es probable que el mensaje no tenga efecto entre los miembros del grupo clase.

Además y respecto al modelo cooperativo de enseñanza-aprendizaje se destaca:

- La importancia del grupo de iguales como modelo de conducta que pueden ser interiorizado por los alumnos. Desde esta perspectiva la interacción entre alumnos y el trabajo en equipo se convierten en un poderoso instrumento de aprendizaje.
- La importancia del feedback dentro de los procesos de modelado, reforzando las conductas deseables y corrigiendo las indeseables a través de un control de las contingencias.

c) El legado humanista sobre el respeto a la diversidad

En la segunda mitad del siglo xx la psicología humanista irrumpe en el panorama educativo, dando lugar a diferentes teorías que pretenden mejorar la calidad de la enseñanza. Autores como Maslow, Allport, May y principalmente la teoría de humanista (o humanística) de Rogers aportan al aprendizaje elementos fundamentales, que supondrán también parte de los fundamentos del aprendizaje cooperativo:

- Para la teoría humanista el respeto y la valoración de la diversidad presente en los alumnos es uno de los factores más influyentes en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje se considera un proceso de elaboración personal, en el que se destaca la importancia de la diversidad como rasgo distintivo del ser humano. Se concibe la educación como un proceso de desarrollo integral del individuo, que afecta a todas las dimensiones personales, incluidas las dimensiones socio-afectivas.
- La calidad del aprendizaje del alumno no solo depende de aspectos cognitivos. Se destaca la influencia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje, tales como la motivación, la autoestima y el autoconcepto.
- El clima de aula, en ese sentido, se convierte en un condicionante del aprendizaje. El éxito del aprendizaje depende de la visión de los alumnos sobre la clase. Si la ven como un lugar donde se ponen de manifiesto sus debilidades y su identidad, se ve amenazada, su rendimiento se ve mermado. Por el contrario, si ven la clase como un lugar para el desarrollo y el crecimiento, en el que se reconoce el carácter único de cada cual y se valoran las contribuciones individuales, sus probabilidades de éxito escolar aumentan.

El modelo cooperativo recoge de la psicología humanística algunos aspectos relacionados con la diversidad y los factores determinantes del aprendizaje que lo avalan desde el punto de vista teórico, ya que el aprendizaje cooperativo concibe la diversidad como el motor del aprendizaje, puesto que dicha diversidad permite las controversias basadas en el conflicto socio-cognitivo y las situaciones de andamiaje.

Permite además situar los procesos de construcción personal de conocimiento dentro de un marco de interacción social, en el que el alumno puede:

- Contrastar sus interpretaciones con las de los demás y hacer las modificaciones necesarias. Descubrir sus puntos fuertes y débiles.
- Modificar sus actitudes y estrategias a partir de los modelos que le ofrecen los compañeros.
- Respetar y valorar las diferencias, a la luz de la existencia de tantas alternativas como miembros del grupo.

Del mismo modo, la metodología cooperativa atiende la dimensión socio-afectiva del alumno, dándole especial importancia al desarrollo de habilidades sociales, rutinas de cooperación entre iguales y estrategias de solución constructiva del conflicto. Influye positivamente en cada una de las variables de las que depende la motivación, como la probabilidad subjetiva de éxito y la atribución causal, ya que consigue que los alumnos puedan atribuir su éxito a causas controlables, como su planificación, su capacidad y esfuerzo, o el trabajo de equipo.

Este aspecto es especialmente importante en los alumnos de baja capacidad, pero también en el caso de los alumnos con altas capacidades, ya que sus experiencias cooperativas les ayudan a darle valor e importancia al esfuerzo y no tanto a los resultados.

El modelo humanista explica también por qué a través del aprendizaje cooperativo se establece un mayor compromiso con el aprendizaje, ya que aparecen en el aula normas proacadémicas que facilitan el desarrollo de actitudes más positivas de los alumnos hacia el trabajo escolar. Los alumnos muestran mayor interés y compromiso con la tarea.

Al gestionarse de forma más equitativa las oportunidades de éxito entre el alumno, el grupo clase adquiere un mayor compromiso con el aprendizaje personal y grupal, convirtiendo el aula en un espacio de trabajo más equilibrado y diferenciado.

Se trata de un ambiente predecible y favorable al aprendizaje, donde el clima de convivencia es mucho más positivo, ya que los lazos afectivos entre los alumnos son más estrechos. Ya no hay competición entre iguales, todos tienen las mismas oportunidades de alcanzar objetivos diferenciados y esto hace que las relaciones sociales entre ellos sean más fructíferas y estrechas: colaboran para ganar.

d) Jean Piaget y la Escuela de Ginebra

La teoría genética de Piaget y su posterior desarrollo a través de la Escuela de psicología social de Ginebra es una de las grandes fundamentaciones teóricas de la pedagogía actual, por lo que la fundamentación de la metodología cooperativa no debiera entrar en notable contradicción con ella.

Cuando Piaget refleja la importancia de la interacción social para el desarrollo de las estructuras superiores, tales como el razonamiento y la creatividad, explica dicho desarrollo intelectual como el resultado de un proceso adaptativo: el proceso de reorganizar las estructuras cognitivas para reencontrar el equilibrio que se ha producido en su interacción con el ambiente. Dicho esfuerzo se especifica en los procesos de asimilación de la experiencia y acomodación de las estructuras de acuerdo con el conocimiento previo.

Para Piaget, en este sentido, el desarrollo del razonamiento tiene que ver con el reajuste necesario ante los conflictos cognitivos que producen las experiencias físicas y sociales nuevas. Esto se considera aprendizaje.

El enriquecimiento de los esquemas cognitivos del sujeto mediante la sucesión de situaciones de equilibrio-desequilibrio-reequilibrio de las estructuras cognitivas supone el progreso intelectual del niño y da lugar a un equilibrio superior.

La teoría de Piaget tiene un corte claramente constructivista, ya que para él el punto de partida del conocimiento es la acción. Como afirma Carretero^x, la idea central de la teoría piagetiana es que el resultado del aprendizaje es producto de la interacción entre la realidad y el sujeto, es decir, el sujeto construye su propio aprendizaje a partir de la interacción con la realidad.

Pero ¿habla Piaget de la interacción entre iguales? No exactamente. Piaget habla de interacción, sin referirse específicamente a este tipo de situación, aspecto que sí analizan posteriormente autores de la denominada Escuela de psicología social de Ginebra. Este grupo de autores reelabora

la teoría del desarrollo cognitivo que plantea el suizo, enfatizando la importancia que en dicha interacción con el medio ambiente supone la presencia del otro. El núcleo principal de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es la interacción social. Es decir, el conocimiento no se construye, se co-construye cuando interactúan dos individuos o más.

La metodología cooperativa sigue esta línea piagetiana de construcción social del aprendizaje, proponiendo estructuras de colaboración entre iguales, fomentando una producción colectiva que supone un rendimiento superior que el rendimiento individual y denominado «sinergia».

Según la Escuela de Ginebra los alumnos que participan en este tipo de construcciones sociales de aprendizaje, son capaces posteriormente, a través de un proceso de autorregulación, de efectuar solos dichas construcciones.

También, y según las investigaciones de esta escuela de psicología social, los niños son capaces de generalizar las operaciones cognitivas entrenadas en interacción y transferirlas a otro tipo de situaciones y aprendizajes, lo que supone un progreso intelectual avanzado.

Dicho progreso intelectual parte del conflicto socio-cognitivo que se produce en la interacción y confrontación con otros alumnos, que no necesariamente han de estar en un nivel cognitivo más avanzado.

Todas estas conclusiones de autores como Gabriel Mugny, William Doise y Anne-Nelly Perret-Clermont justifican que el trabajo en grupo constituya el núcleo del aprendizaje escolar en las estructuras cooperativas.

La cooperación entre iguales, como veremos más adelante, permite la confrontación de diferentes puntos de vista, hace posible la descentración y reestructuración y da lugar a un conflicto socio-cognitivo, que promueve el progreso intelectual.

Además, las dinámicas de trabajo en agrupaciones heterogéneas generan múltiples oportunidades de aparición de conflictos socio-cognitivos, que obligan a los alumnos a desarrollar estrategias y habilidades sociales y comunicativas apropiadas para solucionarlos. Esto hace que, de forma simultánea al progreso intelectual, se produzca un progreso de tipo social y, por lo tanto, un desarrollo más equilibrado de las estructuras superiores de los alumnos. En palabras de Ovejero^{xi}:

«Debemos dirigirnos hacia una concepción más integrada del ser humano, donde la distinción entre funcionamiento intelectual (tal y como se ha venido describiendo hasta ahora) y funcionamiento social (que se contrapone al concepto tradicional de funcionamiento intelectual) no tenga sentido, como hace por ejemplo y de una forma primordial y privilegiada, el aprendizaje cooperativo».

e) *Las teorías de Vygotski, Bruner y Ausubel como grandes fundamentaciones del aprendizaje cooperativo*

Se podría decir, en palabras de Ángel Riviére^{xii}, que Lev Vygotski «cruzó como una furia veloz la psicología científica del siglo xx». En un breve periodo de diez años, desde 1914 a 1924, analizó y profundizó en las diferentes teorías psicológicas, escribió cerca de doscientos trabajos científicos y

estableció la fundamentación de la actual psicología del aprendizaje y del desarrollo de los procesos superiores.

Su teoría defiende que, a diferencia de otros seres, el humano aprende y se desarrolla en función de procesos históricos, culturales y sociales. Así, el desarrollo psicológico y la construcción del aprendizaje humano son el resultado de la interacción del individuo con su contexto. El aprendizaje es un proceso de interacción social e individual, ya que las personas construyen el conocimiento dentro del medio social en el que viven.

Según este autor la función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal o social y posteriormente el individuo la reconstruye en un plano intrapersonal o psicológico mediante un proceso de interiorización, en el que el lenguaje cumple importantes funciones como vehículo social y herramienta de pensamiento.

El matiz es que las diferencias individuales y los conocimientos distintos se deben al hecho de tener experiencias sociales también diversas. Esto da lugar al desarrollo de procesos mentales distintos.

El individuo aprende a partir de la interacción con los demás, en la cual procesa información nueva y la procesa para incorporarla en su estructura cognitiva. En este proceso social el aprendizaje es el motor del desarrollo y no al revés. Vygotski utiliza el concepto de Zona de desarrollo próximo (ZDP) para referirse al nivel de desarrollo o margen cognitivo en el cual el alumno es capaz de aprender. Esta ZDP constituye la zona o nivel de desarrollo efectivo y condiciona sus posibilidades de adquirir un aprendizaje significativo.

Para Vygotski la acción educativa debe producirse en dicho margen o ZDP, que se sitúa entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí mismo (nivel de desarrollo) y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de un adulto o iguales más capacitados que él (nivel de desarrollo potencial).

Este nivel de desarrollo efectivo condiciona los aprendizajes que la enseñanza promueve, pero la enseñanza a su vez puede modificar el nivel de desarrollo efectivo mediante aprendizajes específicos, creando una nueva ZDP más elevada. De este modo la ZDP se configura como un espacio dinámico, en constante cambio.

Aunque el concepto de ZDP se encuentra muy ligado a los conceptos de andamiaje de Bruner o de autorregulación de Kozulin, supone un paso más en la delimitación de la importancia que tiene en el aprendizaje la interacción social y, sobre todo, el trabajo en equipo.

La teoría de Vygotski, de hecho, confluye con otras teorías de similar trascendencia y que conducen de forma progresiva a un modelo constructivista, basado en la interacción social entre iguales.

Jerome Bruner, considerado por muchos como el padre de la psicología cognitiva, coincide con Vigotski en su teoría de la categorización en resaltar el papel de la actividad como parte esencial de todo proceso de aprendizaje. Y añade a la actividad guiada o mediada en Vigotski que la condición indispensable para aprender una información de manera significativa es tener la experiencia personal de descubrirla.

Este autor habla de tres modos básicos de representación de los modelos mentales y la realidad: representación enactiva, icónica y simbólica. Estas tienen carácter evolutivo y son reflejo del desarrollo cognitivo del individuo, aunque a diferencia de los estadios de Piaget, la aparición de un modo de representación superior no supone la desaparición de los otros, que se pueden seguir utilizando.

Los planteamientos de Bruner suponen en el ámbito educativo implicaciones tales como el aprendizaje por descubrimiento, el diálogo activo, el planteamiento de un currículo espiral y la importancia de la interacción cooperativa.

De forma prácticamente paralela a los planteamientos de Bruner, David P. Ausubel plantea su teoría del aprendizaje significativo que, aunque surge en pleno desarrollo del paradigma cognitivo, puede ya considerarse como un intento de superación del mismo.

Ausubel cuestiona la concepción del alumno como receptor pasivo del conocimiento que le transmite el profesor, para apostar por un alumno activo, que construye su propio aprendizaje partiendo de sus conocimientos previos. Por ello, la teoría del aprendizaje significativo es constructivista: concibe al niño como un constructor del conocimiento.

El aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. Por consiguiente, el aprendizaje es significativo solo si el alumno establece relaciones con sentido entre sus conocimientos previos y el nuevo contenido, para lo cual debe procesar cognitivamente la nueva información y movilizar y actualizar sus conocimientos previos para tratar de entender la relación que guardan con el nuevo contenido.

Tanto la teoría sociocultural de Vygotski como las teorías de Bruner y Ausubel sobre el aprendizaje suponen una de las fundamentaciones más significativas del aprendizaje cooperativo desde el punto de vista teórico, ya que explican por qué el aprendizaje cooperativo es capaz de rentabilizar el potencial de aprendizaje de los alumnos de un grupo a través del establecimiento de canales multidireccionales de interacción social.

Dado que la metodología cooperativa fomenta la elaboración conjunta de las actividades del aprendizaje, los alumnos se encuentran inmersos en sistemas de interacción social eficaces, en los que se promueve la aparición de situaciones de andamiaje entre alumnos de ZDP cercanas. Unos y otros alumnos intervienen y modifican de forma adecuada la ZDP de los otros, optimizando las oportunidades de aprender.

Esto es especialmente beneficioso en aquellos alumnos con altas capacidades, que actúan como andamiaje de sus compañeros al mismo tiempo que consolidan sus propios aprendizajes.

Se da también un mayor dominio del lenguaje, como vehículo de comunicación y herramienta de pensamiento. A través del lenguaje los alumnos contrastan y modifican los esquemas de conocimiento propios y del grupo y poco a poco van construyendo teorías más elaboradas.

En este sentido, los alumnos con altas capacidades desarrollan un mejor uso de sus estrategias metacognitivas (planificación y organización de la tarea, toma de decisiones, argumentación y

defensa de posturas, negociación de puntos de vista, resolución de problemas..., muchas de las cuales antes eran monopolio del profesor) y pueden así profundizar en los procesos que les han llevado a la adquisición de conocimientos adecuados. Controlan su impulsividad y consolidan lo aprendido dentro de un entorno no agresivo y favorablemente proacadémico.

Tanto en el caso de los alumnos con altas capacidades como en el resto de la diversidad de alumnos que conforman el grupo, entendemos que la teoría de Vygotski es capaz de explicar cómo el aprendizaje cooperativo promueve los aprendizajes significativos, permitiendo la modificación de los contenidos, adecuándolos al nivel, (alto o bajo) de comprensión de los alumnos y fomentando el procesamiento cognitivo de los procesos a través del diálogo, la discusión y las explicaciones entre iguales.

Esta interacción da lugar a una rica confrontación de puntos de vista, que contribuye a la reestructuración de los esquemas de conocimiento a través del conflicto socio-cognitivo entre iguales o cercanas ZDP.

También hace que alumnos poco participativos en otro tipo de dinámicas escolares, como es el caso de nuestros alumnos con altas capacidades, tengan un papel más activo en el aula y puedan asimilar al mismo tiempo estrategias adecuadas de aprendizaje que previenen su fracaso escolar.

f. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Como ya citábamos en el capítulo anterior, el cambio en la conceptualización del constructo «inteligencia» ha supuesto un replanteamiento de qué estilos y métodos docentes son más adecuados para el desarrollo de una inteligencia «multicanal».

Ya desde inicios del siglo xx diferentes teorías apuntaban hacia una inteligencia factorial. Spearman en 1927, basándose en la teoría factorial, formuló la existencia de dos factores: aptitud General (G) y factores específicos (s). Thurstone propuso en 1938 una teoría multifactorial, que postulaba la existencia de factores de grupo, independientes entre sí. Guilford en 1967 propuso un modelo de estructura del intelecto, en el que las habilidades intelectuales se clasificaban en operaciones, contenidos y productos. Cattell en 1971 propuso diferenciar el factor G en dos factores generales de segundo orden: la inteligencia fluida (Gf) y la inteligencia cristalizada (Gc)...

La aparición de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner supuso un giro más a dicha factorización intelectual, en la que ya no se plantea una inteligencia dividida en varios aspectos sino más bien diferentes inteligencias interdependientes entre sí.

La Teoría de las inteligencias múltiples sostiene que tenemos, al menos, ocho inteligencias diferentes con localizaciones específicas en el cerebro y sistemas simbólicos-representativos propios: verbal-lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Cada persona combina dentro de sí todas estas inteligencias, desarrollándolas y usándolas en diferentes grados. El desarrollo de estas inteligencias, amén de la dotación genética de cada uno, depende de la interacción del sujeto con el entorno cultural y social.

Las repercusiones de esta teoría en el estilo docente son notables. Cada sujeto, en función del desarrollo de sus distintas capacidades, aprende, procesa y ejecuta de diferente manera, por lo que es función de los docentes descubrir, potenciar y estimular en la medida de lo posible las diferentes inteligencias que se combinan en cada alumno.

En contraposición a los programas educativos tradicionales, más centrados en la inteligencia lingüística y en la lógico-matemática, la propuesta metodológica cooperativa intenta llegar a todos aquellos alumnos que pueden no destacar en estas dos inteligencias más académicas pero que disponen de la predisposición y destreza natural de tener éxito en el desarrollo de otras inteligencias.

Con la presentación de tareas múltiples en múltiples modalidades de trabajo, el aprendizaje cooperativo aumenta la probabilidad de éxito de todos los estudiantes. Esta metodología contribuye a un desarrollo específico de las «otras inteligencias», ya que se aumentan en el aula la variedad y riqueza de las experiencias educativas, estimulándose así en mayor medida el desarrollo de las distintas inteligencias.

El aprendizaje cooperativo permite, además, la diferenciación curricular, favoreciendo la adaptación de objetivos y contenidos a las peculiaridades de cada alumno. Los contenidos de la acción educativa llegan a un mayor número de alumnos, ya que la información puede ser procesada y comprendida de forma distinta por alumnos con inteligencias distintas.

Se desarrolla de forma específica en todos los alumnos la inteligencia interpersonal, ya que se les entrena en habilidades de relación, interacción y comunicación con sus iguales (desarrollo de la escucha activa y la empatía, resolución de conflictos, habilidades sociales...). Se produce además un mayor desarrollo de las capacidades lingüísticas.

Por todas estas razones creemos que, desde el planteamiento de las inteligencias múltiples, el docente puede optar por una metodología cooperativa que satisfará las necesidades de muchos más alumnos y que le permitirá realizar más fácilmente una diferenciación a nivel curricular con aquellos con necesidades específicas, entre los que se encuentran los alumnos con altas capacidades.

4. «Fundadores» de la metodología cooperativa

Hasta aquí hemos desarrollado algunas de las teorías clásicas que explican de forma diversa la oportunidad y efectividad del uso de las técnicas cooperativas dentro del aula. Como hemos visto, el aprendizaje cooperativo es una de las más importantes herramientas de la escuela inclusiva para atender a la diversidad dentro del aula.

Esta línea de investigación sobre estructuras y métodos de trabajo entre iguales proviene de años atrás pero eclosiona en EEUU en los años ochenta y noventa como resultado de la integración de la teoría y aplicación de la psicología social.

A partir de la teoría socio-cultural de Vygotski y recuperado el carácter social de los aprendizajes, autores como Aronson y colaboradores^{xiii}, Slavin^{xiv} y los hermanos Johnson^{xv} desarrollan técnicas educativas o «métodos de conducción» del aula en consonancia con la tendencia educativa contemporánea de «aprender a vivir juntos».

Analicemos la teoría de la interdependencia positiva de los hermanos Johnson como precursor significativo de todo el desarrollo de estrategias y métodos de interacción entre iguales.

David y Roger Johnson formulan su teoría de la interdependencia social alrededor de 1970. A partir del análisis de las posibles interacciones entre individuos de «una tribu» analizan las diferentes modalidades de relación entre los alumnos de un grupo y las consecuencias de las mismas.

El postulado principal es que dichas estructuras de relación o interdependencia social de un grupo determinan el aprendizaje de sus miembros. Es decir, dependiendo del tipo de relación que el docente establezca entre estudiantes, así será el tipo de interacción entre ellos. Estas interacciones determinan la oportunidad de éxito de cada miembro y por lo tanto influyen en el esfuerzo y resultados para aprender.

Los Johnson identifican tres posibles tipos de interdependencia dentro del aula:

- Ausencia de interdependencia (dinámica individualista). No existe interacción entre los alumnos, ni interrelación entre los logros. Cada uno trabaja de forma independiente y obtiene resultados independientes. No existe intercambio con los otros. En un aula con una dinámica individualista no hay correlación entre las metas de los alumnos. El hecho de que uno de ellos alcance sus metas, no influye en que otros consigan las suyas. Cada estudiante busca su propio beneficio sin tener en cuenta a los demás.
- Interdependencia negativa (competencia). La interacción entre los alumnos es de oposición, ya que solo pueden alcanzar sus objetivos si los demás no los alcanzan. Esta interdependencia negativa hace que los alumnos se desalienten entre ellos y obstaculicen los esfuerzos de los demás para alcanzar el suyo propio. En un aula con una dinámica competitiva existe una correlación negativa entre las metas de los alumnos: uno alcanza su objetivo si, y solo si, los otros no alcanzan el suyo. En consecuencia, los estudiantes compiten por alcanzar sus objetivos.
- Interdependencia positiva (cooperación). La interacción entre los alumnos es promotora del esfuerzo, ya que los objetivos se pueden alcanzar si, y solo si, los demás alumnos también los alcanzan. Los alumnos animan y facilitan el esfuerzo de sus compañeros. En un aula con una dinámica cooperativa existe una correlación positiva entre las metas de los alumnos. En consecuencia, los estudiantes cooperan entre sí, de cara a conseguir sus objetivos.

En numerosos estudios experimentales sobre la eficacia de la implantación de dinámicas cooperativas en el aula se puede observar cómo este tipo de interacciones se muestran mucho más eficaces a la hora de maximizar el rendimiento escolar de todos los alumnos y promover un clima de clase basado en las relaciones cordiales y el tratamiento constructivo de los conflictos.

Esto se debe a que la interacción promotora del esfuerzo hace que se aumenten los esfuerzos de los alumnos hacia la consecución del logro. Por el contrario, la interacción basada en la oposición o la ausencia de interacción, llevan a una disminución de los esfuerzos hacia el logro, a relaciones interpersonales negativas y desajustes emocionales o psicológicos.

El establecimiento de una interdependencia positiva dentro del aula supone para el grupo:

- Un aumento de los esfuerzos hacia el logro.
- Una mejora de las relaciones interpersonales.
- Un mayor desarrollo de la responsabilidad individual y grupal.
- Una interacción interpersonal promotora del aprendizaje de todos los alumnos.
- La democratización de las oportunidades de éxito escolar.
- El desarrollo de las destrezas sociales de los alumnos.
- Una mejora del clima de convivencia dentro del aula.

En el caso de los alumnos con altas capacidades la interacción promovedora asegura la calidad de sus relaciones afectivas y sociales con los iguales, ya que este tipo de alumno no se percibe por el grupo sino como una ayuda y un apoyo a la consecución de las metas. Se favorece su participación en la dinámica de clase, previniendo la aparición de conductas inhibitorias en el alumno, además de ayudándole a cuantificar el valor del esfuerzo y el trabajo en grupo. Se mejora, por lo tanto, su sentimiento de pertenencia.

Con la metodología cooperativa es más sencillo conseguir que los estudiantes trabajen para alcanzar un objetivo común: maximizar el aprendizaje de todos y entender, por lo tanto, la diversidad y las diferencias individuales entre los compañeros.

Se alcanza así la máxima de la escuela inclusiva: poder educar a todos, independientemente de sus cualidades y necesidades, en el mismo contexto educativo y de una forma globalizada, que permita dentro del aula la diferenciación curricular.

Tras la aparición de la teoría de la interdependencia social de los hermanos Johnson han sido muchas las propuestas concretas que han surgido de diferentes grupos de trabajo, para establecer dinámicas cooperativas en el aula, entre las que destacamos:

- El modelo de Aronson (técnica del rompecabezas-Jigsaw).
- El modelo de de Vries: TGT (Teams-Games-Tournaments).
- El modelo STAD de Slavin (Students Teams Achievements Divisions).
- El modelo de los hermanos Johnson: LT (Learning Together).
- El modelo de Kagan (Structural Approach).
- El modelo de Sharan GI (Grup Investigation).
- El modelo de Slavin: STL (Student Team Learning)

En la actualidad el uso de la metodología cooperativa se ha extendido por las escuelas de prácticamente todo el mundo. Existen numerosos estudios que avalan su eficacia, que hoy en día está lejos de ser discutida.

Dado que las principales ventajas radican en un mayor desarrollo cognitivo y de las habilidades sociales, entendemos que el aprendizaje cooperativo puede satisfacer las necesidades de diferenciación curricular que presentan los alumnos con altas capacidades, al tiempo que puede mejorar también la atención a las necesidades específicas de otros alumnos.

De cómo poner en marcha una cultura de cooperación en un centro ordinario es de lo que hablaremos en las siguientes páginas.

5. Nuestra propuesta de implantación de estructura de aprendizaje cooperativo

A estas alturas del capítulo puede que el lector, convencido por la eficacia y ventajas de la implantación de la metodología cooperativa dentro del aula, se plantee cuál es la manera más adecuada para transformar un aula de carácter tradicional en un aula con dinámica de interdependencia positiva entre alumnos, en la que desarrollen estrategias de cooperación entre ellos para mejorar su rendimiento académico y sus habilidades sociales.

Pese a que parezca complejo, el proceso de implantación del aprendizaje cooperativo en un centro es bastante sencillo, si se considera la implantación progresiva de las estructuras adecuadas y se respeta el ritmo de asimilación del nuevo modelo por el equipo docente.

La implantación de estructuras de cooperación debe realizarse en el seno de una reflexión del equipo sobre la cultura del centro, sus planteamientos y objetivos, y principalmente sobre las señas de identidad que hacen de ese centro escolar un lugar único.

La modificación de dichas estructuras supone un proceso a medio y largo plazo, en el que es importante que haya acuerdo entre el equipo docente y que los avances, por pequeños que sean, vayan dirigidos a realizar modificaciones en todos los niveles y grupos de trabajo de forma simultánea.

La implicación y participación de todos los profesores en este proceso es de suma importancia, ya que le dará sentido al cambio. Si conseguimos la implicación del equipo docente, estaremos cambiando la cultura del centro para procurar un modelo de enseñanza más inclusivo.

En ese sentido, la cooperación y colaboración de todos es importante, aunque repetimos que la implantación es mucho más sencilla de lo que puede parecer.

Nuestra experiencia respecto a la implantación de la metodología cooperativa en el centro nos hace pensar que dicho proceso de implantación podría sustentarse sobre cuatro ámbitos de intervención íntimamente relacionados: la cultura de cooperación, («querer»), la red de aprendizaje, («poder»), la unidad didáctica cooperativa y la red de enseñanza. Pasamos a describir brevemente estos cuatro ámbitos en los que la cultura del centro ha de sufrir modificaciones.

- *Primer ámbito: la cultura de la cooperación*

Consiste en redefinir el proceso de enseñanza-aprendizaje, para otorgar a la interacción cooperativa entre iguales un papel central.

En este primer momento el objetivo es generalizar el uso de estrategias cooperativas dentro de las aulas, concienciando a toda la comunidad educativa de su utilidad y ventajas.

Esto quiere decir que es importante que el equipo docente quiera poner en práctica esta metodología, al mismo tiempo que los alumnos quieran trabajar juntos para obtener mejores beneficios. Y que esta metodología suponga el eje central del planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si este proceso se lleva a cabo de forma adecuada, tenemos el componente primordial para llevar a cabo esta profunda transformación del centro: querer.

El proceso no termina con la puesta en práctica de las redes de enseñanza y aprendizaje, sino que de forma progresiva retroalimenta esa necesidad y voluntad de querer trabajar de forma colaborativa.

- *Segundo ámbito: la red de aprendizaje*

Consiste en la implantación de la estructura cooperativa dentro del aula. Una vez que la comunidad educativa entiende que la forma más adecuada de enfocar el proceso es la cooperación entre iguales, es el momento en el que los alumnos comiencen a trabajar juntos y a compartir su aprendizaje de forma progresiva.

Pero, para poder continuar con el proceso, no basta con que la comunidad educativa quiera establecer la cooperación como eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. También tienen que saber.

En ese sentido, este segundo ámbito supone la implantación muy secuenciada de los distintos elementos que fundamentan y hacen efectiva la cooperación entre iguales. Los ocho elementos básicos que aseguran una adecuada estructura cooperativa entre iguales y que profesores y alumnos deben manejar, se desarrollarán más a fondo en el siguiente capítulo.

De forma progresiva los alumnos han de aprender a trabajar juntos. Y para ello se establecen relaciones de cooperación entre ellos, que les ayudan a ir adquiriendo las destrezas necesarias para alcanzar el segundo objetivo: poder.

- *Tercer ámbito: la unidad didáctica cooperativa*

Consiste en poner en práctica la metodología cooperativa en el terreno académico, a nivel curricular.

El modo en que los alumnos asimilan y se ejercitan en los elementos básicos de las dinámicas cooperativas, ha de ser necesariamente curricular, por lo que este ámbito no puede separarse del anterior más que a modo teórico y descriptivo.

La red de aprendizaje ha de servir al alumno para mejorar la calidad de su aprendizaje de contenidos académicos, es decir, la metodología cooperativa ha de incorporarse al tratamiento de las unidades didácticas.

Los alumnos que trabajan de modo cooperativo sus habituales contenidos académicos, han de experimentar así las ventajas de la utilización de la metodología cooperativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Cuarto ámbito: la red de enseñanza*

Establecimiento de dinámicas cooperativas de trabajo en el equipo docente. Como decíamos al principio, si pretendemos que la implantación de la metodología cooperativa en las aulas suponga

un cambio estructural claro dentro de un centro educativo, puede resultar muy interesante crear una red de colaboración-cooperación entre iguales adultos, es decir, entre profesores.

Este aspecto no es imprescindible, pero podría facilitar la labor docente de forma notable, optimizando los recursos humanos del centro y estableciendo una «cultura de claustro» más cooperativa, en la que un grupo de profesores trabajan juntos para conseguir un objetivo común, de forma similar a lo que sucede dentro del aula entre los alumnos.

El proceso de implantación y la intervención en estos cuatro ámbitos no supone compartimientos estancos ni, como hemos citado más arriba, se produce de forma concatenada. La intervención es simultánea, dando especial importancia a la sensibilización que, además de estar presente al comienzo de la implantación, debe suponer un referente constante durante todo el proceso.

A continuación hablaremos de este momento de sensibilización y «redefinición» del proceso de enseñanza-aprendizaje, para darle un papel primordial al aprendizaje cooperativo, deteniéndonos en algunas ideas, consejos y sugerencias que pueden ser útiles durante dicha sensibilización.

6. Campaña de sensibilización

La campaña de sensibilización es uno de los aspectos más importantes durante el proceso de implantación del aprendizaje cooperativo en el centro. Aunque en algunas ocasiones se suele desatender, esto es un grave error, ya que, si pretendemos implicar a todos los sectores de la comunidad escolar en el profundo y beneficioso cambio que supone la cultura de cooperación, es imprescindible que se tomen medidas específicas para informar y sensibilizar a todos los implicados. Este aspecto es beneficioso también para que sientan el proyecto como propio y el proceso de cambio alcance niveles de profundización aceptables en todos los niveles.

Las actuaciones de sensibilización han de lograr la implicación del equipo directivo del centro, de los equipos docentes, de los padres y de los propios alumnos.

A continuación proponemos una secuencia de actuaciones dirigidas a cada sector educativo, que pueden ser de utilidad para, una vez personalizada la campaña en función de las características de cada centro, conseguir implicar a toda la comunidad educativa.

a) Ámbito 1: los equipos directivos

El equipo directivo debe ver la necesidad del cambio así como las ventajas de implantar las estructuras de cooperación. Conseguir la implicación del equipo directivo repercutirá en el grado de implicación del equipo docente en el proyecto.

Es importante partir siempre de las necesidades del centro, para lo cual se puede hacer un pequeño estudio o valoración sobre los resultados académicos, el clima de convivencia, el grado de satisfacción de los padres y las necesidades de cambio que experimenta el centro.

Por ello pensamos que la clave está en ofrecer argumentos a los directivos y jefes de estudios, que les hagan ver que la implantación de una cultura de cooperación es posible y que dichas estructuras rentabilizarán los recursos del centro.

Dado que estamos en un momento de cambio pedagógico, en el que legislativamente hablando es necesario programar por competencias, se puede hacer referencia a cómo a través la metodología cooperativa se prepara al alumno para alcanzar las competencias generales que programa la Ley de Educación.

Por otro lado, la puesta en marcha de una estructura cooperativa en la línea de las últimas investigaciones y proyectos educativos en Europa y EEUU en los últimos años convierte al centro en una institución innovadora.

Los mensajes que han de percibir los equipos directivos y jefaturas de estudios durante la sensibilización han de destacar dos aspectos: el proyecto es sencillo de implantar y supone una mejora, es decir, es eficaz.

Algunas de las ideas clave que se pueden utilizar para conseguir la implicación de los directivos, son las siguientes:

- La estructura de cooperación es necesaria. Mejora la calidad de la enseñanza y facilita la gestión del centro.
- Las estructuras de cooperación mejorarán la atención a la diversidad en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales (en general y en el caso de los alumnos con altas capacidades en particular) con los siguientes beneficios:

- Facilitación de la labor docente, ya que se dota al profesor de herramientas para atender la diversidad dentro del aula. Lo que conlleva
- Optimización de recursos dentro y fuera del aula, y por lo tanto,
- Mejora de la experiencia escolar de todos los alumnos.
- Mejora de los resultados: en el rendimiento académico del alumno, en su desarrollo personal...
- Mejora del clima de convivencia del centro, ya que los alumnos se entrenan en el desarrollo de habilidades sociales y de relación con sus iguales.
- Aumento del grado de satisfacción de los padres, tanto de alumnos con necesidades educativas específicas, como del resto y, por lo tanto, mayor implicación en el proceso.

Acciones a desarrollar: El planteamiento es que el grupo de profesores o sector que propone el proyecto de implantación realice una presentación al equipo directivo de su propuesta, en la que se enfatizen las ventajas de la implantación, tanto para el profesor como para los alumnos y sus padres.

Dado que en un centro educativo el número de alumnos con altas capacidades puede ser limitado, la propuesta ha de centrarse en la atención de dichos alumnos dentro de una perspectiva inclusiva de todos los alumnos con necesidades educativas específicas.

En dicha presentación se han de negociar con el equipo directivo las fechas y etapas o momentos de la implantación, con un planteamiento realista y adaptado a las peculiaridades y necesidades del centro.

b) Ámbito 2: Sensibilización del equipo docente

Una vez asumido el proceso por el equipo directivo, es interesante buscar la unificación de criterios por parte del personal docente, por lo que proponemos que se lleven a cabo dos tipos de actuaciones: campaña de información y sensibilización del equipo docente y formación básica del personal docente en técnicas de aprendizaje cooperativo.

Respecto a la campaña informativa es aconsejable partir, de nuevo, de las necesidades del centro, revisando el número de alumnos con necesidades educativas específicas, los recursos para su atención dentro del aula, las dificultades que encuentran los docentes y también las propuestas.

Si se les presenta estructura de cooperación como un aspecto que modifica y mejora la cultura propia del centro y que puede convertirse en una de sus señas de identidad, la propuesta puede resultar atractiva.

Del mismo modo que en la campaña de sensibilización del equipo directivo, la campaña ha de comenzar partiendo de las necesidades del centro. Respecto a las ventajas de implantar estructuras de cooperación, los mensajes deben ser claros y sencillos centrándose en aspectos como:

- Atención a la diversidad: facilita la atención a los alumnos con altas capacidades en el aula ordinaria.
- Favorece a todos los alumnos en general.
- Facilita la labor del profesor.
- Aumenta el grado de satisfacción de los padres con el centro.
- Y por supuesto, resulta muy interesante acentuar el hecho de que las ventajas obtenidas con la iniciativa se pueden generalizar y, por lo tanto, derivar en una mejora de la experiencia escolar para todos los estudiantes

Es muy importante que todos los profesores conozcan los cambios y ventajas que puede suponer la implantación de la metodología cooperativa.

- Algunas estrategias son las siguientes:
- Reuniones del equipo docente con el equipo directivo.
- Formación básica del equipo docente en aprendizaje cooperativo.
- Elaboración de documentación de difusión de la metodología.

Una vez que se han formado los profesores, se puede crear un pequeño grupo de estudio entre ellos, que vaya tomando decisiones de cómo implantar la metodología de forma progresiva. También se puede crear un banco bibliográfico de documentación y desarrollar algunas estrategias de formación interna.

Acciones a desarrollar:

- Sensibilización y análisis del contexto:
 - Realizar un diagnóstico real de la situación concreta del centro respecto a la diversidad y sus necesidades (en general y respecto a los alumnos con altas capacidades).
 - Plantear propuestas de atención a la diversidad dentro y fuera del aula.
 - Análisis de la normativa vigente. La legislación y la consecuente reforma que conlleva la LOE y que acentúa la importancia del trabajo en equipo.
- Información y formación del equipo docente:
 - Reuniones informativas.
 - Conferencias, congresos, jornadas...
 - Bibliografía específica: libros, artículos, documentos...

- Intercambio de experiencias con docentes del mismo y otros centros.
- Visitas a centros que tienen implantadas estructuras de cooperación.
- Realización de dinámicas cooperativas.
- Creación de equipos de trabajo, mesas de debate, foros...

c) Ámbito 3: los alumnos

Para que los alumnos trabajen de forma eficaz dentro de una estructura cooperativa, es necesario el establecimiento de una cultura de cooperación. Esto exige que se cumplan los siguientes requisitos:

- Que los alumnos vean la necesidad de trabajar en equipo. Los alumnos han de tomar conciencia de que el ser humano es un ser social. Vive, crece, aprende y disfruta junto a los demás. Es importante que los alumnos entiendan el aprendizaje como un acto social y no individual y que perciban la importancia de trabajar con sus iguales.
- Que perciban las ventajas de trabajar en equipo. El trabajo en equipo generalmente suele gustar a los alumnos. Les permite interactuar con los demás y crear vínculos que van más allá de las relaciones puramente académicas. Además de eso, han de ver el beneficio de trabajar en un grupo en el que ciertas discrepancias pueden derivar en un enriquecimiento de todos.
- Que aprendan a hacerlo de forma efectiva.
- Que se comprometan a ello.

Dentro del programa de sensibilización se pueden incluir numerosas actividades: dinámicas de grupo, actividades grupales, debates, visionado de películas, lecturas sobre cooperación, etc.

Pueden resultar útiles, adaptándolas a los diferentes ciclos, algunas de las actividades propuestas por Moya y Zariquiey^{xvi}. También podemos encontrar sugerencias interesantes Barkley et.al.^{xvii} 129, que dedican un capítulo completo al desarrollo de técnicas para orientar a los alumnos hacia el trabajo cooperativo con sus iguales.

d) Ámbito 4: el contexto familiar

La campaña de sensibilización a los padres es muy importante, si queremos contar con su participación en el proceso de transformación de la cultura del centro.

Uno de los aspectos más interesantes desde nuestro punto de vista es que comprendan las ventajas que el aprendizaje cooperativo puede aportar a todos y cada uno de los alumnos, no únicamente a los alumnos con altas capacidades.

Por ello, la intervención con los padres debería centrarse en dos momentos:

Un primer momento sería la sensibilización de todos los padres del centro. En ella se puede hablar de las ventajas de la metodología cooperativa a través de:

- Conferencias y ponencias pedagógicas.
- Información sobre la implantación de esta metodología en otros centros.
- Material divulgativo.

Pero también es importante atender de forma individualizada a los padres con alumnos con altas capacidades, ya que sería interesante aportarles información sobre las ventajas específicas para sus hijos. Esta información diferenciada y dirigida a la problemática específica que puede presentar en el aula este tipo de alumno se puede tratar en:

- Tutorías individuales y grupales.
- Reuniones con el departamento de orientación.

Serán posiblemente estos padres los que se planteen más dudas en relación con aspectos puntuales de la metodología, ya que en ocasiones les cuesta comprender la fundamentación teórica de los beneficios que obtienen los alumnos de alto nivel académico. Por ello en este punto la información ha de ser cuidadosa y adecuada. Algunos de los contenidos que proponemos son:

- Importancia del desarrollo de factores no académicos en los alumnos con altas capacidades.
- Importancia del desarrollo de habilidades y destrezas sociales y de interacción.
- Prevención de la exclusión y el aislamiento.
- Prevención de dificultades de aprendizaje asociadas a factores personales como la desmotivación.
- Desarrollo de la conducta prosocial.

Y en general, todo lo relacionado con la mejora de la calidad de vida escolar de sus hijos que puede conllevar el uso de una metodología cooperativa en el aula y la escuela.

El periodo de sensibilización no finaliza con esta campaña inicial. El motivo y objetivo de la campaña es que todos los miembros de la comunidad entiendan y acepten las ventajas de la puesta en marcha del proyecto.

Sin embargo, si queremos que el proyecto realmente pase a convertirse en una cultura de centro, es imprescindible mantener y potenciar la comunicación y cooperación entre los miembros de la comunidad escolar. Tenemos para ello multitud de oportunidades en las que, con el matiz adecuado, podemos entender y asimilar las ventajas de trabajar en equipo.

7. Ventajas del aprendizaje cooperativo

Durante los últimos treinta años y hasta la actualidad, numerosos estudios demuestran la eficacia de la implantación del aprendizaje cooperativo en diferentes países. Ovejero^{xviii} hace una exhaustiva revisión de las ventajas y efectos de estas técnicas educativas, detallando su utilización en EEUU, Canadá, Israel, países escandinavos, etc. También detalla los efectos a nivel cognitivo y afectivo que tiene este modelo en comparación con otros modelos de enseñanza de corte competitivo o individualista.

Desde nuestro punto de vista, dentro de las numerosas ventajas que tiene la utilización de la metodología cooperativa dentro del aula, encontramos también ventajas específicas para nuestros alumnos con altas capacidades.

Esto se debe a que el aprendizaje cooperativo valora de forma positiva la heterogeneidad del grupo, convirtiendo dicha heterogeneidad en un recurso de aprendizaje. Por ello, se trata de un método capaz de responder a las necesidades de una sociedad multicultural y diversa, en la que

los alumnos con altas capacidades ven respetadas sus necesidades y tienen la posibilidad de alcanzar un mejor desarrollo de sus potencialidades.

R. Slavin afirma que

«existen numerosas razones para que esta forma de educación se convierta en la corriente dominante de la práctica escolar»^{xix}.

Y enumera los hallazgos en las investigaciones sobre los resultados de la metodología cooperativa en el logro académico, la mejora de las relaciones sociales y en otros factores intrapersonales, como la autoestima y la motivación.

Nosotros hemos recogido las ventajas que se reflejan en este y otros estudios y las hemos reformulado para su mayor comprensión en ventajas individuales y de tipo grupal.

Cuadro 2. Ventajas individuales del aprendizaje cooperativo



Indudablemente que de todas ellas se benefician nuestros alumnos, aunque hemos querido hacer también una breve reseña de ampliación señalando las ventajas específicas para los alumnos de altas capacidades.

a) Ventajas de tipo individual

Los alumnos particularmente obtienen numerosas ventajas individuales de su interacción con iguales en grupos cooperativos. Entre ellas podemos destacar la mejora del rendimiento académico así como un mayor desarrollo cognitivo y de sus habilidades sociales de interacción con los iguales.

Respecto al desarrollo cognitivo y el pensamiento crítico del alumno, el aprendizaje cooperativo contribuye de la siguiente manera:

- Aumenta la variedad y la riqueza de experiencias en la escuela que da lugar a mayor número de oportunidades de desarrollo de sus habilidades intelectuales.
- Un mayor número de interacciones sociales implica una mejora en la capacidad de expresión y comprensión oral del alumno.
- La confrontación de diferentes puntos de vista favorece el conflicto cognitivo. El alumno necesita buscar soluciones y asimilar nuevas perspectivas, por lo que se produce un mayor número de reestructuraciones cognitivas.
- El intercambio dialógico entre alumnos genera reestructuraciones continuas de la información, haciendo además que las producciones finales sean más ricas y elaboradas.
- El contexto cooperativo requiere que se ponga en funcionamiento una serie de destrezas metacognitivas, que el alumno entrena necesariamente durante la interacción con sus iguales, así como en momentos de tutorización: estrategias de reflexión, planificación de la tarea, toma de decisiones, argumentación, negociación, resolución de problemas, etc.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, además...

El grupo cooperativo les da más oportunidades de realizar actividades de planificación, organización, toma de decisiones, tutoría de otros compañeros, etc., lo que les supone un mayor desarrollo metacognitivo.

Aunque la tutorización entre iguales no es el único recurso de atención a los alumnos más capaces dentro del aula y debiera usarse únicamente en situaciones determinadas y con agrupamientos determinados, se puede decir que estos alumnos, cuando ejercen de tutores de sus compañeros, consolidan sus aprendizajes, ya que para poder explicarlos deben manipular y reestructurar la información.

La variedad de propuestas y experiencias dentro del aula hace que el aprendizaje de los alumnos con altas capacidades pueda aproximarse con más naturalidad a sus necesidades académicas y no-académicas de conocer.

El desarrollo socio-afectivo del alumno, así como su equilibrio emocional se ven favorecidos por la utilización de métodos cooperativos.

- Se reduce el grado de ansiedad, ya que se fomenta el desarrollo de un autoconcepto positivo y equilibrado.
- El reparto equitativo de las oportunidades de éxito da lugar a un aumento de la autoestima.
- El entorno tranquilo y no competitivo hace que los alumnos dispongan de tiempo suficiente para pensar, tengan mayor número de oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y mayores probabilidades de éxito, derivadas tanto del apoyo y ayuda de sus compañeros, como de la adecuación de la intervención educativa a sus peculiaridades.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, además...

La sustitución de las dinámicas competitivas por estructuras cooperativas de trabajo hace que el alumno de altas capacidades se pueda encontrar más integrado en el grupo.

El hecho de suponer una ayuda y/o un modelo para sus compañeros y no una figura de rivalidad hace que se den condiciones más adecuadas para un desarrollo afectivo y emocional equilibrado.

El trabajo en grupos cooperativos fomenta el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos, ya que:

- El aumento de la calidad y cantidad de las interacciones entre iguales supone una ejercitación de las habilidades sociales y comunicativas de los alumnos. Aprenden a relacionarse, ejercitar la escucha activa, respetar los turnos de palabra, intercambiar ideas y aceptar las ideas de los otros...
- El trabajo en grupo supone también un entrenamiento de las habilidades para tomar decisiones, planificar el trabajo, considerar las aportaciones de todos los miembros del grupo, entender sus expectativas y determinar su propia organización.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, además...

La interacción con los otros puede ser una oportunidad para el desarrollo de la empatía o capacidad para ponerse en el lugar del otro.

El entrenamiento en habilidades sociales favorece especialmente su integración y socialización.

Dentro de la dinámica cooperativa los alumnos pueden aprender con una mayor autonomía e independencia personal. Dependen en menor medida del profesor, que distribuye su «poder pedagógico» o empowerment entre los alumnos, para adoptar un rol más organizativo y asesor. Los alumnos participan en las dinámicas de aprendizaje de forma más activa, por lo que los propios compañeros pueden proporcionarse entre ellos una ayuda que antes dependía exclusivamente del docente. Esto trae consigo que

- Los alumnos se vuelvan más autónomos e independientes en su aprendizaje.
- El grupo de iguales sea capaz de proporcionar un tipo de ayuda de más calidad a aquellos que lo necesitan.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, además...

El desarrollo de la autonomía e independencia personal ayuda a la construcción del propio aprendizaje de forma paralela a los aprendizajes académicos.

Desarrolla también en el caso de los alumnos con altas capacidades mejores estrategias de aprendizaje, que les ayudarán a prevenir el fracaso escolar.

La metodología cooperativa incide positivamente sobre algunas de las variables relacionadas con la motivación hacia el aprendizaje escolar, por lo que puede decirse que el contexto cooperativo mejora la motivación académica.

Algunas de las variables que se modifican son la probabilidad subjetiva de éxito, la atribución causal, la curiosidad epistémica, el compromiso del alumno con el aprendizaje, la persistencia en la tarea y el nivel de aspiración del alumno.

- La probabilidad subjetiva de éxito y la atribución causal. Los alumnos suelen atribuir con más frecuencia su éxito a factores o causas personales, es decir, controlables. Atribuyen el éxito a los esfuerzos de los miembros del grupo.
- Curiosidad epistémica. Mientras que en contextos competitivos el conflicto de opiniones lleva a un enfrentamiento entre los alumnos y a la derogación de puntos de vista diferentes, en los contextos cooperativos dichos conflictos mejoran la calidad del aprendizaje, ya que el desacuerdo académico genera curiosidad e interés por buscar más información sobre los contenidos tratados.
- El aprendizaje cooperativo fomenta el compromiso con el aprendizaje, ya que desarrolla en el alumno actitudes más positivas hacia las tareas académicas. Promueve el interés por la tarea y el aprendizaje activo y disminuye la interrupción.
- Persistencia en la tarea. En contraposición a las dinámicas competitivas o individualistas, en las que solo persisten en las tareas aquellos alumnos que ganan y obtienen las recompensas, en las dinámicas cooperativas se promueve la persistencia en la tarea de todos los miembros del grupo, sea cual sea su nivel académico, ya que existe un mayor reparto de las oportunidades de éxito.
- Expectativas de futuro y nivel de aspiración. Dado que en la situación cooperativa los alumnos tienen una mayor expectativa de éxito, esto da lugar a mayores niveles de aspiración, es decir, mayores niveles de motivación intrínseca hacia el aprendizaje escolar.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, además...

La ausencia de competición evita que los alumnos con altas capacidades se sientan en un nivel de aprendizaje distinto y se abstengan de participar en las dinámicas grupales por temor a ser rechazados por sus iguales.

La aceptación de la diversidad por parte del grupo permite al alumno con altas capacidades avanzar a su ritmo y ser además útil en la elaboración de aprendizajes conjuntos con sus compañeros, por lo que su motivación en el entorno escolar es más elevada.

A estas alturas de la argumentación tenemos evidencias suficientes para afirmar que el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico. Existen numerosas investigaciones^{xx} que, contrastando esta metodología con estilos docentes más tradicionales, demuestran que, independientemente del nivel de rendimiento que presenten los alumnos, estos aprenden más y mejor en contextos cooperativos. Esta mejora va acompañada, además, de una serie de ventajas o académicas, que hacen de la metodología cooperativa una estrategia bastante eficaz. Algunos de los factores que determinan esta eficacia del aprendizaje cooperativo son:

- La calidad de las estrategias de aprendizaje. Los alumnos desarrollan estrategias de tipo superior y se da un mayor procesamiento de la información.
- La búsqueda de la controversia. Las discusiones y el conflicto cognitivo que se genera entre los miembros del grupo, provoca una mayor curiosidad y precisa de una resolución constructiva del conflicto.
- Se da un mayor procesamiento cognitivo, mayor utilización de la memoria a corto plazo y mayores necesidades de retención y almacenamiento de la información. El apoyo de los compañeros hace que aumente el grado de implicación y motivación hacia la tarea. Esto supone una utilidad principalmente para los alumnos de rendimiento extremo, (rendimiento muy bajo o rendimiento muy elevado).
- Implicación activa mutua. Compromiso e implicación en el desempeño académico, así como mayor grado de participación. Alto grado de intercambio comunicativo. Actitud positiva hacia el aprendizaje.

b) Ventajas para el grupo clase

¿Qué ventajas supone para el equipo docente la utilización de la metodología dentro del aula? ¿En qué se beneficia el grupo-clase? La interacción entre iguales de forma continuada en contextos de aprendizaje da lugar al establecimiento de lazos afectivos, de amistad y confianza, lo que deriva en un mayor acercamiento e integración de los alumnos del grupo-clase.

En situaciones no-competitivas, en las que prima un contexto cooperativo se observa una mayor cohesión grupal, lo que beneficia especialmente a los alumnos de capacidades extremas, (muy altas o muy bajas capacidades), que ven comprendidas y aceptadas sus necesidades diferenciadas.

La valoración que los alumnos hacen de sus compañeros es, en general, mucho más positiva después de la utilización prolongada de la metodología cooperativa, lo que se traduce en un mayor entendimiento entre iguales, un mayor índice de ayuda mutua y una mayor tolerancia a las ideas de los demás.

Se promueve en los grupos la aparición de normas pro-académicas, se fomentan actitudes más positivas hacia el trabajo escolar y se percibe un mayor interés y compromiso hacia la tarea.

El sentimiento de pertenencia al grupo se enfatiza y esto influye muy positivamente en el desempeño de proyectos grupales y en el grado de motivación hacia el entorno escolar.

c) Ventajas para el equipo docente y para el centro en general

La mejora de la atención a la diversidad a través de la metodología cooperativa hace que se disminuya la discriminación entre iguales así como el comportamiento disruptivo en el aula^{xxi} 133, lo que revierte en una mejora del clima de convivencia y, por lo tanto, de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo maximiza los recursos con los que cuenta la institución educativa para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se fomenta la apertura de canales de comunicación entre iguales, que agilizan los conflictos socio-cognitivos y permiten un aprendizaje más profundo.

Mediante esta metodología se permite, además, en mayor medida la flexibilización y la diferenciación curricular, ya que en el contexto cooperativo los alumnos pueden estar realizando diferentes tareas de modo simultáneo.

Al compartir el «poder pedagógico» con sus alumnos, el docente dispone de más tiempo para ocuparse de otras tareas, como la atención a alumnos concretos, la planificación de tareas y experiencias de aprendizaje y la elaboración de recursos didácticos.

El aprendizaje cooperativo permite al docente una mayor adecuación de los contenidos al nivel de los alumnos. La interacción grupal va a permitir que un mayor número de alumnos alcance la comprensión de un mayor número de contenidos curriculares, posibilitando además dentro del grupo heterogéneo una mayor adecuación o diferenciación de los mismos.

El aprendizaje cooperativo favorece la integración y la comprensión interpersonal entre los miembros del grupo-clase, como consecuencia de las interacciones positivas y las oportunidades de resolución constructiva de conflictos. Se compensa de este modo y en gran medida la exclusión social de todo tipo de alumnos, promoviéndose la aceptación de los alumnos con necesidades educativas especiales de cualquier índole.

Tal y como explicamos en el Cuadro 3, la situación de trabajo cooperativo hace que se produzca un aumento de las interacciones entre los alumnos y, por lo tanto, les proporciona un mayor número de oportunidades de solventar los conflictos que surgen de la propia interacción.

Los alumnos aprenden a desarrollar estrategias de solución de problemas que pueden extrapolar a su vida escolar cotidiana y que hacen del aprendizaje cooperativo una herramienta eficaz para

reducir la violencia en la escuela y prevenir comportamientos disruptivos y situaciones de abuso y aislamiento. Esto da lugar a una mejora del clima de convivencia en el centro.

Cuadro 3. Cómo el aprendizaje cooperativo mejora el clima de convivencia del aula



Bibliografía

- b[Ainscow, M.]b., «Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades», en *Siglo Cero* 30/1 (1999), pp. 37-48.
- Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid, Narcea, 2001.
- b[Arnáiz, P.]b., Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga, Aljibe, 2003.
- b[Arocas, E.]b. / b[Martinez, P.]b / b[Samper, I.]b, Experiencias de atención educativas al alumnado con altas capacidades. Valencia, Generalitat-MEC, 1994.
- b[Aronson, E.]b. y colaboradores, *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the classroom.* Nueva York, Longman, 1997.
- b[Barkley E. F.]b / b[Cross K. P.]b / b[Major C. H.]b., Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Ediciones Morata. 2007.
- b[Calero M. D.]b / b[García M. B.]b / b[Gómez M. T.]b, El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa. Junta de Andalucía, 2007.
- b[Carretero, M.]b. (comp.), *Desarrollo y aprendizaje.* Buenos Aires, Aique, 1998.
- b[Díaz Aguado, M. J.]b., «Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia», en *Estudios de Juventud* 62/03 (2005).
- b[Ferreiro Gravié, R.]b., Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social. Una nueva forma de enseñar y aprender. México, Trillas, 2003.
- b[Johnson D. W.]b. / b[Johnson R. T.]b, *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Buenos Aires, Aique, 1999.
- b[Johnson D. W.]b / b[Johnson R. T.]b/ b[Holubec E. J]b, *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires, Paidós, 1999.
- *Los nuevos círculos de aprendizaje.* Buenos Aires, Aique, 1999.
- b[Jiménez Fernández, C]b., *Diagnóstico y educación de los más capaces.* Madrid, Uned Ediciones, 2000.
- b[Kagan, S]b., *Cooperative Learning.* San Clemente CA, San Juan Capistrano, 1992.
- b[Lacasa, P.]b / b[Hernández Ybarra]b, P., *Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, 1995.
- b[Molina Sena, C]b., / b[Domingo Mateo, M. P.]b, *El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una experiencia alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula.* Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 2005.
- b[Moya P.]b / b[Zariquiey F.]b, «El aprendizaje cooperativo: una herramienta para la convivencia», en Torrego, J. C. (coord.), *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo.* Madrid, Alianza, 2008.
- b[Ovejero, A.]b, *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional.* Barcelona, P.P.U., 1990.
- b[Piaget, J.]b, *Psicología y pedagogía.* Barcelona, Ariel, 1969.
- b[Pujolás Maset, P.]b, *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona, Graó, 2008.
- b[Riviére A.]b, *La Psicología de Vygotski.* Madrid, Visor libros, 1984.
- b[Slavin, R.]b, *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires, Aique, 1994.
- b[Stainback, S.]b / b[Stainback, W.]b, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.* Madrid, Narcea, 1999.
- b[Tomlinson, C. A.]b, *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.* Buenos Aires, Paidós, 2005.
- b[Torrego, J. C.]b (coord.), *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo.* Madrid, Alianza, 2008.

b[Wilkinson, I.]b, Suffering: A sociological Introduction. Oxford, Polity Press, 2004.

Notas

ⁱ Stainback, S. / Stainback, W., Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid, Narcea, 1999.

ⁱⁱ Ibidem

ⁱⁱⁱ I. WILKINSON, Suffering: A sociological Introduction. Oxford, Polity Press, 2004.

^{iv} C. Molina Sena, / M. P. Domingo Mateo, El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una experiencia alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 2005.

^v Rué, 1994.

^{vi} R. Slavin, Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica. Buenos Aires, Aique, 1994.

^{vii} D. W. Johnson / R. T. Johnson R. T., Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires, Aique, 1999.

^{viii} M. Ainscow, «Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades», en Siglo Cero 30/1 (1999), pp. 137-48.

^{ix} P. Moya / F. Zariquiey, «El aprendizaje cooperativo: una herramienta para la convivencia», en J. C. Torrego (coord.), El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo. Madrid, Alianza, 2008.

^x M. Carretero (comp.), Desarrollo y aprendizaje. Buenos Aires, Aique, 1998.

^{xi} A. Ovejero, El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional. Barcelona, P.P.U. 1990

^{xii} A. Riviére, La Psicología de Vygotski. Madrid, Visor libros: Infancia y Aprendizaje, 1984.

^{xiii} E. Aronson y colaboradores, The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the classroom. Nueva York, Longman, 1997.

^{xiv} R. Slavin, o. c.

^{xv} D. W. Johnson / R. T. Johnson, o. c.

^{xvi} P. Moya / F. Zariquiey, a. c.

^{xvii} E. F. Barkley / K. P. Cross / C. H. Major, Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (Secretaría General) y Ediciones Morata, 2007.

^{xviii} A. Ovejero, o. c.

^{xix} R. Slavin, o. c.

^{xx} A. Ovejero, o. c.

^{xxi} M. J. Díaz Aguado, «Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia», en Estudios de Juventud 62/03 (2005).