

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UN CENTRO DE PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA

COOPERATIVE LEARNING IN A PRIMARY SCHOOL: AN INCLUSIVE EXPERIENCE

Marina Pedreira Villar

Universidad de Vigo
marinapedreira@edu.xunta.es

María del Pilar González Fontao

Universidad de Vigo
mpfontao@uvigo.es

RESUMEN

En este artículo se describe una experiencia inclusiva de un alumno en un centro de Educación Primaria a través de la metodología del aprendizaje cooperativo. Precedido de una fundamentación teórica en la que se abordan los antecedentes, concepto y características del aprendizaje cooperativo se sitúa una experiencia en un contexto escolar adecuadamente formado en la implementación de este tipo de estrategia. La práctica se contextualiza en un grupo de alumnos/as del segundo ciclo de Primaria con la participación de la profesora tutora y de la profesora de apoyo.

El éxito de la experiencia apunta al impacto que se obtiene al introducir metodologías que favorecen la inclusión del alumnado en los centros educativos. Los resultados ponen de manifiesto no sólo las mejoras obtenidas para el alumnado, sino también aquellas que se refieren al profesorado y al centro educativo.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, inclusión, estudio de caso.

SUMMARY

This article describes an inclusive experience of a student in a center of Primary Education through the methodology of the cooperative learning. Preceded by a theoretical foundation in the dealing with the history, concept and characteristics of the cooperative learning is an experience in a school context properly trained in the implementation of this type of strategy. The practice is contextualised within a group of pupils of the second cycle of primary with the participation of the teacher and guardian of the professor of support. The success of the experience points to the impact that is obtained by introducing methodologies that favored the inclusion of the students in the educational centers. The results show not only the improvements made to the students, but also those that relate to the teachers and the educational center.

Keywords: cooperative learning, inclusion, case study.

INTRODUCCIÓN

Los antecedentes del aprendizaje cooperativo se remontan al siglo XVI. Las ventajas que se constatan de enseñar a otros para aprender del aprendizaje entre iguales ya se intuía en aquella época. Entre los precursores destacan autores como Dewey, pedagogo norteamericano que en el siglo XVIII ya aplicaba en sus proyectos pedagógicos el aprendizaje cooperativo. Estos antecedentes dejan constancia de épocas muy anteriores a la actual en las que se hablaba de los beneficios de dicho aprendizaje entre iguales. Realmente es a partir del siglo XX cuando el aprendizaje cooperativo se empieza a difundir en Estados Unidos. Poco a poco se va extendiendo a otros países, entre ellos España.

Más actualmente, existen estudios como los realizados por Colomina o Carretero en los años 90, también teorías como la del desarrollo cognitivo de Piaget, y estudios próximos como los de Pujolás (2008), que igualmente corroboran la importancia de aprender juntos no de forma individual. Consecuentemente existe un rigor científico y un bagaje substancial para realzar esta forma pedagógica como potencial de aprendizaje.

Todo ello nos sirve para reflexionar sobre aquellas prácticas educativas cuyo enfoque se dirige más hacia un aprendizaje individualista o competitivo. De esta forma, uno de los objetivos centrales de este artículo consiste en motivar al lector hacia reflexiones sobre los tipos de estructuras más generales del aprendizaje. Cabe matizar que nuestra pretensión no consiste en presentar una práctica única o un modelo innovador de enseñanza, tan solo describimos una experiencia basada en una estructura cooperativa promotora de la inclusión.

El punto de partida plantea algunas cuestiones esenciales sobre la pertinencia o no de seguir reproduciendo modelos de aprendizaje tradicionales, o por el contrario “renovar” o recuperar otras prácticas pedagógicas. Así podemos considerar una cuestión tan básica como qué tipo de personas queremos formar, o quizá cuáles son las necesidades que demanda la sociedad del siglo XXI.

En diversos ámbitos son comunes los términos recurrentes que reclaman una sociedad democrática, equitativa, global, plural e inclusiva. Una sociedad en constante cambio pero que en el momento actual mantiene unas características inherentes que demandan un tipo de educación acorde y coherente con ella. Es por ello que todo profesional puede y debe considerar dicha coherencia en su práctica profesional.

Asimismo existe una legislación que delimita los principios y las finalidades básicas en educación. Sin entrar en la controversia que conlleva un análisis legislativo, existen artículos que de forma explícita hacen referencia a las metodologías activas que suscitan la interacción entre iguales.

Precisamente el artículo segundo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), delimitaba que la actividad educativa se desarrollaría atendiendo a principios como una metodología activa que asegure la participación del alumno en los principios de enseñanza-aprendizaje. Igualmente la inclusión educativa considera ineludible para el desarrollo de su proceso la participación de todo el alumnado. Consecuentemente, el aprendizaje cooperativo por un lado promueve la participación de todos y cada uno de los miembros de los equipos. Por otro, realiza el protagonismo y la actividad que adquieren los/las alumnos/as con sus objetivos personales y sus funciones como miembros de un equipo.

En la misma línea la LOE, ley Orgánica 2/2006 de Educación, en los objetivos de la Educación Primaria (e igualmente en las otras etapas de la educación obligatoria) recoge en el artículo 17 que contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan el desarrollo de hábitos de trabajo en equipo. Mismamente las competencias básicas que emanan con esta regulación hacen referencia al conjunto de saberes, entre ellos está el ser, es decir, el saber convivir con los demás. Este objetivo es ineludible para lograr que todas las personas sean consideradas, respetadas e incluidas.

Con anterioridad ya hicimos referencia a la inclusión educativa, tanto al referirnos a los términos de la sociedad como al considerar la participación del alumnado. Dichas alusiones comparten una misma idea, la necesidad de aplicar metodologías que hagan posible y real la inclusión en educación. Legislativamente, en la Comunidad Autónoma de Galicia, existe un Decreto que regula la atención a la diversidad del alumnado, el Decreto 229/2011. Entre las medidas ordinarias de atención a la diversidad aparecen las metodologías basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos y otras que promueven la inclusión. En este sentido podemos decir que las estructuras y metodologías cooperativas son muy importantes en la facilitación de la atención a la diversidad que existe en las aulas y también en hacer posible el proceso de la inclusión. Autores y autoras como Johnson y Johnson (1987), Kagan (1994), Slavin (1983), Pujolás (2008), etc., aportan estudios importantes que señalan al Aprendizaje Cooperativo como un modelo de enseñanza valioso para responder a las necesidades de todo el alumnado.

Finalmente, en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), ya en la exposición de motivos contempla que “los alumnos son el centro y la razón de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio” (LOMCE, 2013, preámbulo I, p.1). Además el sistema educativo debe posibilitar el aprendizaje de competencias, la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos que han ido cambiando con la sociedad. En coherencia con esa idea alude a una “sociedad más abierta, global y participativa que demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, como exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se prime la colaboración y el trabajo en equipo...” (LOMCE, 2013, preámbulo, IV, p. 1).

En síntesis, estas ideas aglutinan una reflexión básica, las estructuras de aprendizaje individualistas o competitivas innegablemente son contradictorias a los principios que rigen la inclusión propiamente educativa.

1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En este apartado trazamos algunas pinceladas generales acerca del aprendizaje cooperativo para tratar de entender su conceptualización y realizar una aproximación a algunos de sus elementos más esenciales.

En cuanto a la definición existen distintos estudiosos o expertos que incluyen en sus disquisiciones aquellas ideas más fundamentales que consolidan la esencia del aprendizaje cooperativo. Por un lado situar a Kagan (1994) que afirma que la suma de las partes interactuando es mejor que

la suma de las partes. Considera que hay que diferenciar entre los distintos resultados que se pueden obtener al trabajar en equipos, pues probablemente, todos hemos sido parte de equipos de trabajo cuyos resultados eran consecuencia de un trabajo individual que se “recortaba y pegaba” antes de ser entregado. Evidentemente no es lo mismo que el trabajo en equipo cuando el resultado final se obtiene a través de la interacción y conexión de las aportaciones de cada persona con el resto de miembros del grupo.

De otro lado, algunos autores hacen referencia al uso didáctico de equipos reducidos de alumnos/as para trabajar en aprendizaje cooperativo señalando que es conveniente para aprovechar al máximo la interacción entre ellos/as con el fin de maximizar el aprendizaje conjunto intergrupalmente (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

En ambas concepciones existe un mismo componente, la interacción. La Real Academia Española (RAE) entiende la palabra interacción como la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc. Esto nos lleva a considerar un principio cuyo enfoque de enseñanza consiste en una acción entre dos o más personas que propicia que cada uno mejore en su aprendizaje y en el del otro o de los demás. Igualmente nos referimos a la existencia de unos objetivos interrelacionados que dependen los unos de los otros, es decir, cada uno alcanzará los objetivos propuestos si los demás alcanzan los suyos.

Esta estrategia metodológica permite que cada uno mejore su aprendizaje y también el de los demás. Hablamos entonces de enriquecer la enseñanza de todos pues cada uno aprende y este aprendizaje no depende únicamente de un/una profesor/a, es parte del aprendizaje que se alcanza en la interacción entre todos.

Dado que las definiciones contienen algunos de los elementos básicos e inherentes al aprendizaje enumeramos sin seguir un orden o jerarquía aquellos que son significativos en el aprendizaje cooperativo: la interacción, la responsabilidad individual, la interdependencia positiva, la formación de grupos o las habilidades interpersonales y grupales.

Este tipo de estrategia es totalmente distinta al aprendizaje individualista y competitivo pues, como hemos señalado anteriormente, tiene como referente una estructura de aprendizaje en grupo en base a la conformación de equipos heterogéneos para obtener el máximo rendimiento y posibilitando la interacción entre iguales. Ello no exime la ineludible y necesaria responsabilidad individual puesto que cada alumno/a tendrá unos objetivos personales que se realizarán en base a las características particulares de cada sujeto.

Sucintamente, el aprendizaje cooperativo contempla el logro de objetivos personales y grupales que están interrelacionados, por consiguiente, dicha relación entre el alumnado conlleva ineludiblemente el aprendizaje tanto de habilidades interpersonales como grupales.

A continuación se detalla una experiencia en la cual se describe el proceso de interrelación que se afianza tanto entre el grupo de iguales como entre el propio profesorado que desenvuelve el aprendizaje cooperativo en el centro escolar.

2. CONTEXTO ESCOLAR

Las características propias de un centro educativo conllevan distintas realidades que siempre tienen que ser analizadas. Cada centro es único, por ello, cualquier experiencia, proyecto, práctica debe tener su origen en la evaluación y consideración de todos los elementos que conforman cada ente educativo.

Así, desde un enfoque sistémico el centro en el que se realizó la experiencia se sitúa en la zona del Val Miñor. Se trata de un centro de Educación Primaria (CEP) que cuenta con doce unidades. Reseñamos este dato puesto que con ciento veinte alumnos y alumnas la proporción que se establece entre profesor/a y alumno/a es idónea. Por otro lado, la estabilidad que se alcanza al tener un porcentaje elevado de profesorado definitivo igualmente es otro aspecto ventajoso. Estos dos aspectos incrementan su potencial al contar con un equipo directivo muy implicado con todos los proyectos que comporten una mejora para el centro.

Estas consideraciones se conjugan con una legislación que vincula las líneas básicas que conllevan el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Justamente, el Decreto 105 por el que se establece el Currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (2014) sigue la nueva configuración del currículo dentro del marco de distribución de competencias de la Ley Orgánica 8/2013 por el que se establece el agrupamiento de disciplinas en tres bloques (troncales, específicas y de libre configuración autonómica) y el currículo viene a regular la relación entre los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave en las diferentes áreas.

Si bien este decreto destaca la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo más significativo (en concordancia con nuestra experiencia) es que se proponen enfoques metodológicos innovadores en el aprendizaje que van a suponer un importante cambio en las tareas que tienen que resolver los alumnos y alumnas, así como su evaluación.

Sentando precedentes ya en el curso 2008/2009 se inició en el centro un proceso de formación sobre las competencias básicas a través de un Proyecto de Formación en Centro. El desarrollo de este Proyecto propició en el profesorado una toma de conciencia del verdadero significado de las competencias básicas en el currículo, dejando ver ciertas necesidades relacionadas con el proceso de enseñanza y de aprendizaje del centro. Entre las conclusiones extraídas se evidenció que el alumnado necesitaba asumir responsabilidades de su propio aprendizaje y participar en la vida de la escuela.

Tras la puesta en práctica de lo aprendido en el Proyecto de Formación, en el curso 2010/2011 el claustro decidió participar en la convocatoria para la selección y renovación de los planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en los centros educativos (DOG 19/05/2010). Es así como iniciamos un proceso de autoevaluación interno que se centró en tres dimensiones de análisis: las competencias básicas del currículo, la metodología y la organización. Los resultados que se obtuvieron sirvieron para elaborar un Plan de mejora de la calidad de la educación del centro. Finalmente, para la puesta en marcha del plan se creó un grupo de trabajo que se centró en la formación del aprendizaje cooperativo. A través de la Orientadora del centro y del Centro de Formación

de Recursos de Vigo (CFR) se contactó con la Universidad de Vic para formar parte del programa “Cooperar para aprender y aprender para cooperar” (CA/AC), un proyecto asesorado por el experto y catedrático José Ramón Lago.

3. ETAPAS DE FORMACIÓN

Las etapas formativas se fueron desarrollando a lo largo de tres cursos escolares. Un primer año que se centralizó básicamente en una formación teórica acerca del aprendizaje cooperativo (curso 2010/2011) Para ello, nos centramos en la documentación más relevante que nos llevó a las primeras prácticas que fueron programadas de una forma más esporádica que sistemática. Este marco conllevó cambios en la estructura de las aulas y nos guió en las primeras experiencias pues llevamos a cabo las primeras dinámicas de cohesión de grupos para dar paso a las posteriores estructuras grupales.

El segundo curso (2011/2012) el aprendizaje cooperativo también se vinculó con un *Plan de mejora e autoevaluación* del centro educativo. La fase de introducción cedió su lugar a un segundo momento, la generalización del aprendizaje cooperativo conllevando una mayor implicación en la práctica pero también una mayor autonomía por parte del centro educativo en la aplicación de las prácticas. No obstante, la sistematización de la coordinación del programa conservó su esencia. De un lado se hicieron las dinámicas de cohesión de los grupos y de otro las estructuras de los grupos. Con todo, el mayor énfasis se centró en la inmersión del aprendizaje cooperativo en las unidades didácticas o programaciones de aula. Igualmente en este curso se hizo mucho hincapié en los planes de equipo y en las carpetas de aula. Uno de los puntos fuertes del aprendizaje cooperativo consiste precisamente en que cada miembro del equipo considere una serie de objetivos personales y unos objetivos de equipo. Con anterioridad reseñamos que la interrelación entre el alumnado conlleva ineludiblemente el aprendizaje tanto de habilidades interpersonales como grupales. Es así como el alumnado, con los planes de equipo, se adentró en las competencias que implican el logro de los objetivos personales y de equipo.

Finalmente la fase de consolidación se amplió en el curso 2012/2013. Con el cambio de legislación el proceso de formación ese curso se vinculó con la modalidad de un seminario permanente. Tal y como la palabra indica resultó el afianzamiento de todo aquello que se había ido aprendiendo en los cursos precedentes. Asimismo este tercer año sirvió de antesala para la implicación de nuevos proyectos educativos que entroncaron con la filosofía y con los principios básicos del aprendizaje cooperativo.

Concisamente, en la siguiente gráfica concretamos las tres fases de formación que han sido descritas con brevedad.

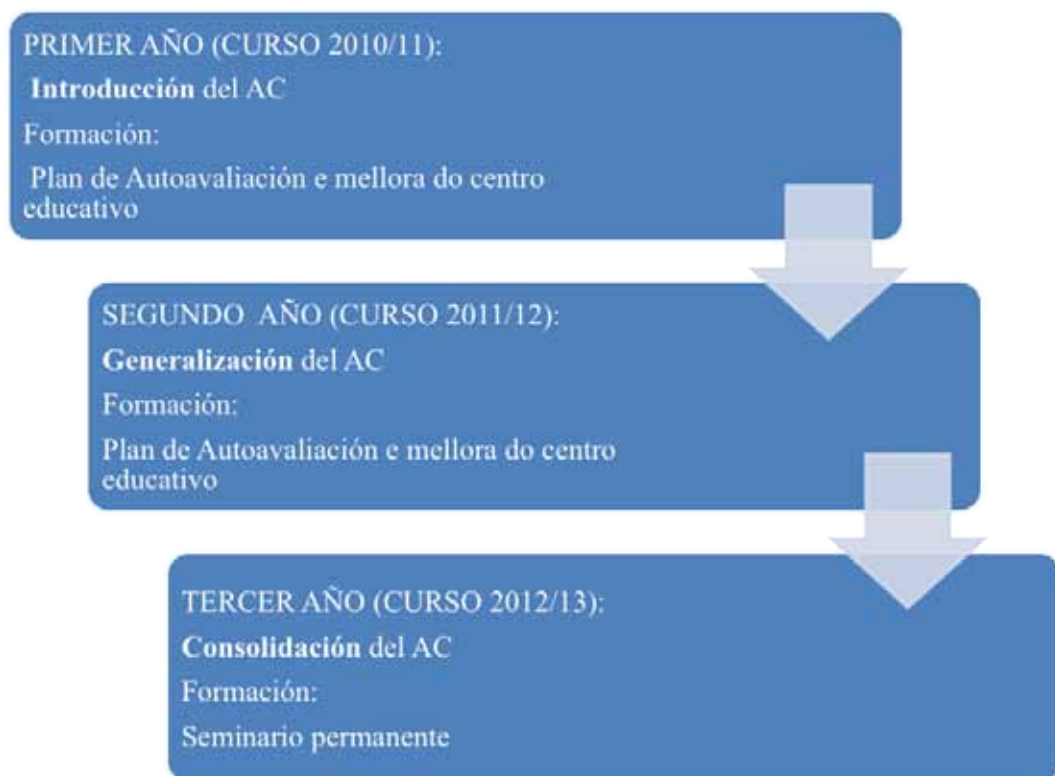


Gráfico 1. Fases formativas en Aprendizaje Cooperativo (elaboración propia)

A continuación presentamos una experiencia que surgió en este contexto de formación. La estabilidad y participación del profesorado conllevó una implicación de casi la totalidad del claustro en este proceso formativo. Posteriormente, las prácticas y experiencias de cada aula se fueron desarrollando de maneras muy distintas en consonancia con su naturaleza más personal.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA INCLUSIVA

Esta experiencia partió de la consideración de inclusión aportada por la tríada de expertos Ainscow, Booth y Dyson (2006, p. 25) indicando que:

Se trata del proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que permitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de aquellos centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

La consideración de esta definición nos hizo reflexionar fundamentalmente en relación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que estaba escolarizado en el centro; realmente ¿estaba siempre presente en el aula?, ello conllevaba otra cuestión, ¿este alumnado participaba como parte de la comunidad educativa? y, por último, ¿su aprendizaje era siempre el máximo posible y en coherencia con sus necesidades personales?

De forma más concreta, centrándonos en un niño con necesidades de apoyo específicas consideramos a un alumno con un diagnóstico de trastorno generalizado del desarrollo (TGD). En el primer año, curso académico 2009/10, estaba escolarizado en el primer nivel del segundo ciclo de primaria.

En relación al grupo clase se trataba de un grupo de dieciocho alumnos y alumnas sin ningún informe del Departamento de Orientación (D.O.), a excepción del que hemos comentado. Eso sí, un grupo de alumnos y alumnas diverso pero en palabras de la tutora “bastante homogéneo en cuanto a sus capacidades”.

En referencia al alumno con necesidades permanentes, entre sus características psicológicas destacar la escasa iniciativa, poco autocontrol, dificultad motora, dificultades atencionales, lentitud, falta de planificación y dificultades perceptivas. A grandes rasgos tenía un desfase curricular de cuatro años y consecuentemente tenía una adaptación curricular significativa. Los procesos de lectura y escritura se encontraban en los niveles básicos previos. En contraste, su punto fuerte era su buena competencia lingüística.

En un primer momento, la situación que se encontró la tutora era compleja. Bajo su opinión, en ese primer año tuvo que dedicar parte del primer trimestre en lograr que el alumno tuviese un mínimo de autocontrol puesto que su inquietud motora y la ausencia de normas hacían que se moviese de un lado a otro sin detenerse.

Todo ello hizo que desde el Departamento de orientación se destinasen parte de los apoyos a la atención de este alumno organizando este apoyo fuera del aula. Posteriormente se desarrolló en el aula de referencia en la cual mayoritariamente el alumno realizaba un trabajo individualizado y diferenciado, tanto en relación a su grupo como en consonancia con las ayudas destinadas a su aprendizaje educativo.

Las actividades que ocupaban la mayor parte del tiempo educativo del alumno siempre mantenían un referente bastante diferente del resto del grupo-clase. Cada profesional intentaba que el alumno adquiriese aquellos objetivos relacionados con el logro de una mayor autonomía y un comportamiento educado.

El análisis y la reflexión de esta situación establecieron dos principios fundamentales. Por un lado, estaría la consideración de la pertinencia del logro de unos objetivos esenciales que actuarían como la base de otros logros. Por otro, estaría la consideración de la participación y el aprendizaje inclusivo.

4.1 Las dinámicas de cohesión de grupo

Es así como en el siguiente curso, 2010/11, empezamos con la aplicación del aprendizaje cooperativo incluyendo a este alumno. Para ello, en el primer trimestre nos centramos en un objetivo clave, el logro de un grupo clase como una pequeña “comunidad”, unida y alejada de la competitividad, segregación, etc. Para conseguirlo, tal y como indica Pujolás (2009), hay que llevar a cabo de una forma sistemática juegos cooperativos, dinámicas de grupo u otras actividades para que los/as alumnos/as se conozcan más. La idea es que adquieran conocimientos personales, próximos, más relacionados con la unicidad de la persona que con las capacidades vinculadas con el currículo escolar.

Lo más importante en este trimestre consistió en la selección de la dinámica de cohesión, puesto que como principio estaba claro que lo importante era la participación de todo el alumnado. Con lo cual, la selección de la cohesión estuvo condicionada por la intención de favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo dentro del grupo y asimismo la máxima participación del alumno eliminando todas las barreras que frenasen su intervención. En ocasiones una alternativa consiste en la adaptación de estas dinámicas, de todas formas en este caso optamos por la dinámica de la maleta. Para ello pensamos en el punto fuerte del alumno, su buena comunicación lingüística. En esta actividad cada día un alumno tenía que traer a clase tres objetos personales y explicarles al resto de compañeros/as su significado. De esta forma logramos que el alumno presentase al resto de la clase y a su profesora tres objetos personales que describían aspectos de su ámbito personal; familiar y emocional.

4.2 Las estructuras de grupo simples

Una vez que se trabajó el conocimiento mutuo entre el alumnado comenzamos con la aplicación de las estructuras de grupo.

Antes de adentrarnos en el proceso de introducción de dichas estructuras hay que matizar el trabajo del texto libre que se estaba realizando dentro del aula. Los alumnos y alumnas creaban por equipos textos libres que posteriormente eran compartidos por todos/as. Aunque el alumno no tenía adquirido el proceso de escritura empezó a incluirse en los equipos con la participación de sus creaciones orales. Por aquel entonces, como profesora de apoyo a la inclusión, empezamos a transcribir estos relatos para que él pudiese también participar en los momentos que se dedicaban a esta actividad.

Paralelamente muchas de las actividades diarias como la lectura de textos o la solución de problemas comenzaron a realizarse de forma esporádica con la aplicación de las estructuras simples de grupo. Siguiendo la introducción del aprendizaje cooperativo, Pujolás (2009), se eligieron: lectura compartida, folio giratorio, lápices al centro, 1-2-4, uno por todos y el juego de las palabras. Es así como se fueron conjugando muchas actividades que ya implicaban el trabajo en equipos con otras que empezaron a ser más organizadas y sistemáticas. La decisión de la formación de los equipos se completó con la selección de la aplicación de dichas estructuras en una unidad didáctica.

4.3 Una unidad didáctica con estructuras de grupo simples

Para empezar seleccionamos como área *Coñecemento do medio* y como unidad didáctica *As paisaxes de interior e de costa en Galiza*. Para ello, distribuimos las estructuras simples en relación a los momentos que desarrollaban la unidad.

En primer lugar estaban aquellas que se realizaron antes de la unidad didáctica. Más bien aquellas que sirven para introducir el tema e indagar en los conocimientos del alumnado acerca de los objetivos que se plantean. Con la ayuda del folio giratorio el alumno pudo aportar sus ideas en relación a los paisajes que él conocía. En ese trimestre el alumno avanzó mucho en el proceso de lectura y escritura, ya podía leer algunas palabras de una y dos sílabas e incluso escribirlas. El trabajo de apoyo fuera del aula empezó a centrarse en los contenidos de la unidad didáctica. La lectura y la escritura de las palabras las focalizamos hacia la temática de los contenidos que abordaba dicha unidad. Igualmente, las normas de comportamiento se fueron cohesionando con las habilidades interpersonales que poco a poco el alumno tuvo que ir interiorizando.

Un cambio muy significativo se produjo cuando los apoyos empezaron a realizarse de forma coordinada con la tutora dentro del aula. Para ello, se establecieron las estructuras y las actividades que acompañarían cada sesión.

El inicio de la unidad prosiguió con las actividades que se habían programado con antelación. Para ello, usamos la estructura 1-2-4. El alumno realizó una búsqueda previa de paisajes de costa y de interior con la ayuda de internet. Nuestro objetivo era alcanzar aprendizajes lo más reales posibles e igualmente significativos. Es así como parte de la búsqueda se realizó considerando el entorno próximo al colegio e incluso al alumnado. Por ello, nos centramos en paisajes como las Islas Cíes, el monte del Galiñeiro o la sierra del Courel. Todo ello se complementó con el resto de actividades que aparecían en la unidad. Parte de estas actividades se adaptaron hasta hacerlas totalmente comprensibles para el alumno.

Posteriormente, para el desarrollo de la unidad usamos la estructura cooperativa de la lectura compartida. Para ello seleccionamos unos textos sobre los paisajes que habían sido trabajados en las sesiones previas. Entre todos van realizando la lectura y el resumen del texto. En este caso, como el alumno todavía no podía escribir ni leer con corrección, adaptamos su parte del texto. Por ejemplo, en el paisaje de costa de las Islas Cíes, él tuvo que explicar la flora y la fauna más típica que habita en este parque natural. Hay que remarcar que se dedicaron unas sesiones previas para trabajar de forma individualizada estos contenidos. Además, en vez de texto se usaron imágenes, alguna de ellas acompañadas de palabras.

Este es otro de los cambios de mayor impacto, puesto que el alumno comenzó a trabajar contenidos significativos en todos los apoyos que recibía. Además, participaba con el resto del alumnado en las mismas actividades que se llevaban a cabo en el aula.

Fueron muchas las actividades que realizaron, pero todas ellas estuvieron previamente planificadas por ambas profesoras (tutora y de apoyo) para anticipar las adaptaciones que eran realmente necesarias. Ello posibilitaba la participación de todos los miembros de los equipos que conformaban la totalidad del grupo.

Finalmente en la parte última de la unidad, como evaluación, se usó el juego de las palabras. Entre estas palabras seleccionamos para el alumno aquellas que el profesorado consideró que eran las más significativas y necesarias entre todas las que habían surgido a lo largo de la unidad. Posteriormente el alumno las escribió y las dibujó en un mural. Con ayuda del mural realizó una exposición oral en los dos grupos del mismo nivel. Resultó un paso previo para el juego de las palabras a modo de repaso del vocabulario más significativo. Aunque lo provechoso y fructífero consistió en la verdadera participación del alumno.

Todo ello supuso un cambio substancial que afectó en la total estructura del aula. Por cuestiones de espacio resulta difícil detallar paso a paso cada programación y sus correspondientes actividades. De todas formas, tal y como dijimos al comienzo del artículo se trata de reseñar fundamentalmente la eliminación de las barreras que hacen posible una plena presencia, participación y aprendizaje de cada persona incluida en una realidad escolar.

A continuación, sintetizamos los resultados a los que se llegó con esta experiencia y las conclusiones que responden a muchas de las cuestiones y reflexiones que nos planteamos.

5. RESULTADOS

Al principio de la experiencia considerábamos tres cuestiones esenciales. La descripción de la experiencia nos permite ahora responder con mayor criterio.

En primer lugar nos planteábamos si los alumnos con necesidades específicas de apoyo están siempre presentes en el aula. Algunas realidades demuestran que no siempre están en su aula ordinaria y cuando lo están muchas veces lo hacen de una forma física. Quizá para unos suene a eufemismo y para otros pueda considerarse como segregación. Por otro lado, vemos que cuando se consolidan los cambios y las adaptaciones que son necesarias, el alumnado pasa a ejercer un papel que va más allá de la simple presencia física. La profesora tutora, en la valoración final del aprendizaje cooperativo afirma que “el alumno deja de hacer fichas con vocales, las cuales haya hecho probablemente mil veces sin aportarle nada”. “El desarrollo del aprendizaje cooperativo posibilita que el alumno se sienta feliz porque hace lo que realmente quiere, lo mismo que sus compañeros/as”.

Esta cuestión nos llevaba a preguntarnos si este alumnado participaba en el día a día escolar. Vemos que los cambios más relevantes que destacamos consistieron precisamente en la participación del alumnado. Una participación que se alcanza con la adaptación de las dinámicas y de las estructuras, con un diseño que posibilita que todos/as de la mejor manera posible participen. A modo de ejemplo, la exposición del mural que se consideró como adaptación de la última etapa le permitió participar en el repaso del vocabulario y en la valoración final de la unidad. En consonancia con esta descripción, ya nos avanzaba Parrilla (2007) la consideración del Aprendizaje Cooperativo como un modelo educativo en el que todas y todas pueden participar y ser valorados.

Como tercera cuestión nos planteábamos si el aprendizaje del alumnado con necesidades era siempre el máximo posible y en coherencia con estas necesidades personales. El alumno, con el desarrollo de la unidad sobre *As paisaxes de interior e de costa en Galiza*, aprendió como todos/as

entre otros objetivos a discernir entre paisajes de costa y de interior, a describir muchos paisajes de su entorno más próximo, conoció la riqueza de la flora y de la fauna que posee el archipiélago de las Cíes y aprendió el significado del vocabulario que se usa para describir esta tipología de paisajes. Indudablemente al referirnos a los aprendizajes, el potencial de la experiencia de todos los estudiantes está en la adquisición de las competencias básicas, incluidas las habilidades interpersonales y grupales. En este sentido, autores como Martín, Barba y Torres (2013), aseveran que el aprendizaje cooperativo contribuye en la mejora de las habilidades sociales y emocionales y no sólo en las cognitivas.

Mayoritariamente, los resultados que se han alcanzado son eminentemente positivos. Asimismo, las ventajas y las mejoras están relacionadas con todo el centro escolar, preferentemente con el alumnado y con el profesorado.

En cuanto al alumnado, cuando les preguntamos que habían hecho realmente bien, muchos respondieron:

“Todos fomos mellorando nos nosos compromisos”.

“Somos un pouco máis amigos”.

“Sabemos traballar en equipo”.

“Intentamos non xogar”.

“Atendemos máis”.

“Axudamos e deixamos que nos axuden”.

En relación al profesorado, la tutora reconoció que en un principio la aplicación del aprendizaje cooperativo le daba un poco de miedo, pero que con el tiempo resultó muy positivo. En su valoración final afirma:

“Me pareció muy positivo porque de alguna manera todos terminan al mismo tiempo. No hay ninguno que quede descolgado. Todos tratan de arrimar el hombro”.

“Ayuda a igualar”.

“Y con él. De alguna forma estaba haciendo fichas que posiblemente ya las hubiese hecho miles de veces. Ellos se van sintiendo peor... De la otra manera se sentía feliz y protagonista. De alguna forma él se sintió un niño de esa clase, de la otra forma era un niño ocupando un lugar”.

Finalmente, como profesora de apoyo a la inclusión concuerdo con total convicción con estas valoraciones, además puedo agregar que:

“Dos profesoras en el aula permite optimizar los recursos existentes”.

“El aprendizaje cooperativo posibilita el intercambio de roles entre el profesorado”.

“El trabajo coordinado entre ambas profesoras revierte en la mejora de su profesionalización y en la significación del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

A modo de colofón, como hondamente revelador aparece que el aprendizaje cooperativo está interrelacionado con la adquisición de las competencias básicas. Por último, el aprendizaje cooperativo hace efectiva y real la inclusión educativa.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El cierre de este trabajo acopia algunas de las ideas clave que han ido apareciendo con anterioridad en el referente teórico, algunas de ellas tomando en consideración la legislación vigente, otras apoyadas en las ideas de Pujolás (2008) y otros expertos y, finalmente de modo empírico en los resultados que subyacieron con la puesta en práctica de la experiencia.

Inicialmente hablamos de una sociedad sin exclusiones, para ello, las escuelas tienen que ser inclusivas. La base de las sociedades está primordialmente en la educación. De forma más concreta en las aulas, unas aulas que cobran vida con la heterogeneidad de su alumnado. Esta pluralidad debe ser aprovechada como un filón.

Una vez que hemos llegado hasta este cierre, este escrito podrá alcanzar su objetivo siempre que el lector tenga claro cómo puede gestionar la heterogeneidad de una clase. Para ello, hemos remarcado la importancia de la estructura del aprendizaje de un aula, todo ello desde el paradigma del aprendizaje cooperativo como estrategia innovadora.

La meta es asegurar la interacción entre los estudiantes. Nuestro planteamiento propone la organización del grupo en equipos. Por un lado está la cohesión del grupo, condición necesaria para poder cooperar, necesaria pero no suficiente. Además deben aprender a cooperar. Autores como Fabra (1992), reafirman que el aprendizaje cooperativo no se aprende de manera espontánea. Por ello León (2006), aporta un estudio cuyos resultados confirman la existencia de diferencias significativas asociadas tanto al entrenamiento de habilidades sociales como a la dinámica de grupos. Este propósito no está exento de amenazas o dificultades. El trabajo cooperativo implica trabajo, conlleva esfuerzo, organización, coordinación, pero sobre todo convencimiento y dedicación.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo es una forma de educar para el diálogo, la convivencia y la solidaridad. Contundentemente, “*si a leer se aprende leyendo*” y a “*escribir se aprende escribiendo*”, *indudablemente “a cooperar se aprenderá cooperando”* y “*a convivir se aprenderá conviviendo*”.

REFERENCIAS

- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Decreto 130/2007, do 28 de Xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOGA, 09/07/07).
- Decreto 229/2011, do 7 de Decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia (DOGA, 21/12/11).
- Decreto 105/2014 de setembro polo que se establece o Currículo de Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOGA, 171, 9/9/14).
- Fabra, H. L. (1992). El trabajo cooperativo y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5-12.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. J. (1999) *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós.

- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo. Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámicas de grupos. *Anales de psicología*, 22, 105-112.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (BOE, 04/10/90)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, LOE (BOE, 04/05/06)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa LOMCE (BOE, 10/12/2013).
- Martín, G.; Barba, R. y Torres, R. (2013). El aprendizaje cooperativo en una jornada en el medio natural. *La Peonza*, 8, 51-60.
- Orde do 10 de maio de 2010, pola que se convoca a selección e a renovación de plans de autoavaliación e mellora da calidade da educación en centros educativos para o curso 2010-2011 (DOGA, 19/05/10)
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp.19-36). London: Springer Books.
- Pujolás, P. (2008). *9 Ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Ed. Graó.
- Pujolás, P. (2009). *Introducción al aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic. Facultad de Educación. [Manual electrónico]. Disponible en: <http://www.sindromedown.net/>
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.