

EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN LA ESO

Coordinadores:
Pedro Allueva Torres
Marta Liesa Orús
Mercedes Puyuelo Simelio

EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN LA ESO

LIBRO DE ACTAS DE LAS JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN Y
DESARROLLO EN LA ESO CELEBRADAS EN
EL CENTRO DE LA UNED EN BARBASTRO
LOS DÍAS 3, 11 Y 18 DE DICIEMBRE DE 2007



Coordinadores:
Pedro Allueva Torres
Marta Liesa Orús
Mercedes Puyuelo Simelio

COMITÉ ORGANIZADOR DE LAS JORNADAS

Dr. D. PEDRO ALLUEVA TORRES
Profesor Tutor UNED Barbastro
D^a. OLGA ASENSIO PUYALTO
Asesora de Innovación del CPR Monzón
Dra. D^a. MARTA LIESA ORÚS
Profesora Tutora UNED Barbastro
D^a. MERCEDES PUYUELO SIMELIO
Profesora Tutora UNED Barbastro
D. JOSÉ ANTONIO ADELL CASTÁN
Director del CPR Monzón

COMITÉ CIENTÍFICO E INVESTIGADOR

Dr. D. GONZALO SAMPASCUAL MAICAS
Profesor Titular de Psicología de la Educación de la UNED
Dr. D. PERE PUJOLÀS I MASET
Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic
Dr. D. JOSÉ BENIGNO FREIRE
Departamento de Educación de la Universidad de Navarra
Dr. D. PEDRO ALLUEVA TORRES
Profesor Universidad de Zaragoza y Profesor Tutor de la UNED en Barbastro
Dra. D^a. MARTA LIESA ORÚS
Profesora Universidad de Zaragoza y Profesora Tutora de la UNED en Barbastro
D^a. MERCEDES PUYUELO SIMELIO
Profesora Universidad de Zaragoza y Profesora Tutora de la UNED en Barbastro

La propiedad intelectual de esta obra corresponde a sus autores y debe ser respetada.
Todos los derechos reservados. El contenido de esta obra está protegido por la Ley. Prohibida la reproducción, almacenamiento o transmisión total o parcial de esta obra por cualquier procedimiento sin permiso expreso de los autores.

© Edita: Fundación “Ramón J. Sender” 2011

© Para el conjunto de la obra: Pedro Allueva Torres, Marta Liesa Orús y Mercedes Puyuelo Simelio

© Para cada texto: Sus respectivos autores

I.S.B.N.: 978-84-88230-34-8

PRÓLOGO

En 2007 tuvieron lugar en este Centro de la UNED de Barbastro las Jornadas de Educación y Desarrollo en la ESO, organizadas por el área de Psicología y Educación de este Centro y el CPR de Monzón, cuyas actas se recogen en este CD, y que tuvieron un gran éxito dado el interés que el tema despierta tanto en profesionales de la Educación como en estudiantes universitarios orientados hacia la Educación.

Uno de los objetivos fundamentales de la Fundación ‘Ramón J. Sender’ y del Centro de la UNED de Barbastro, es ofrecer apoyo a la educación superior y contribuir, en colaboración con otras instituciones al desarrollo científico, educativo y cultural de su entorno, así como ser centro de reflexión y estudio de temas de interés para la sociedad y la educación, indudablemente, es uno de ellos.

Agradezco a los coordinadores, participantes y demás personal implicado, el esfuerzo realizado para llevar a término esta publicación.

Carlos Gómez Mur
Director del Centro de la UNED de Barbastro

PRESENTACIÓN

Los diversos cambios tecnológicos, sociales y legislativos de los últimos años están incidiendo de diversas formas en la sociedad actual y en el Sistema Educativo en particular. Estas Jornadas han sido un lugar de encuentro y reflexión de Profesionales e Investigadores del ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde se han compartido conocimientos y experiencias y se ha posibilitado la búsqueda de planteamientos Educativos y de Desarrollo de los estudiantes de la ESO del siglo XXI.

Este libro recoge las ponencias, comunicaciones y experiencias presentadas a las mesas de las Jornadas de Educación y Desarrollo en la ESO. Las aportaciones vienen desde el riguroso estudio científico en ponencias y comunicaciones hasta magníficas aportaciones de experiencias y vivencias del día a día en distintos entornos educativos de la ESO presentadas a las mesas.

Queremos mostrar nuestro agradecimiento al Centro de Profesores y Recursos (CPR) de Monzón por su contribución en recursos materiales y humanos. Asimismo, a todos los participantes, asistentes y demás personas que han hecho posible el desarrollo de estas Jornadas.

Pedro Allueva Torres

Marta Liesa Orús

Mercedes Puyuelo Simelio

LA EDUCACIÓN EN LA ESO: APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Gonzalo Sampascual Maicas

Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

Conseguir una **educación de calidad** y, paralelamente, una enseñanza eficaz, es, en la actualidad, uno de los problemas educativos de mayor preocupación, tanto en nuestro país como en todos los de nuestro entorno. Cabría esperar, dentro de una escolaridad normal, que las enseñanzas y los aprendizajes que tienen lugar en las aulas fueran eficaces. Pero no lo son, a pesar de los esfuerzos que se están llevando a cabo en las últimas décadas por mejorar la calidad de la enseñanza.

Una educación, en cualquier nivel educativo, para ser calificada como **educación de calidad**, debe reunir tres condiciones:

Primera: que los objetivos educativos que se definen y se determinan para los alumnos en los distintos cursos y niveles de enseñanza alcancen, tanto en amplitud como en profundidad, unos **niveles de excelencia**.

Segunda: que los alumnos alcancen un **rendimiento satisfactorio** a lo largo de su escolaridad. Esto es, que los alumnos, dentro de unos plazos de tiempo determinados, alcancen los objetivos educativos correspondientes a su curso o nivel, dando lugar a que progresen en sus estudios sin problemas o con la superación de éstos cuando aparecen mediante un esfuerzo adecuado, y a que finalicen su escolaridad habiendo adquirido las habilidades y los conocimientos básicos necesarios para incorporarse con éxito a la vida social y laboral.

Tercera: que las enseñanzas se desarrollen dentro de un **clima positivo**, caracterizado por una convivencia y una actitud positiva, con sentimientos de satisfacción y de agrado, en todas las personas que intervienen en el proceso educativo.

Ahora bien, muchas veces esas condiciones no se cumplen. Son frecuentes las situaciones en el rendimiento de los alumnos es insatisfactorio, de manera que no son capaces de alcanzar los objetivos educativos correspondientes a su curso o nivel, dentro de unos plazos de tiempo determinados (**fracaso del alumno**). Y son frecuentes también las situaciones en que, aun cuando su rendimiento sea satisfactorio, los conocimientos y las habilidades y

competencias conseguidos no son suficientes para responder con eficacia a los problemas y a las exigencias que la vida les plantea (**fracaso de la escuela o del sistema educativo**).

1. ESTRATEGIAS PARA CONSEGUIR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

La respuesta a la pregunta de qué podemos hacer para conseguir una enseñanza eficaz no puede ser otra que decir que el aprendizaje eficaz se consigue cuando todas las variables principales responsables del aprendizaje en el aula concurren de una manera favorable.

Esa estrategia general comprende toda una serie de estrategias más particulares, entre las que podemos destacar las siguientes:

- 1) apoyo del entorno social y familiar y de las administraciones educativas
- 2) intervención en el ámbito social y familiar
- 3) formación, actualización y motivación del profesorado
- 4) motivación de los alumnos
- 5) control del rendimiento de los alumnos y de los centros escolares

1) Apoyo del entorno social y familiar y de las administraciones educativas

Para conseguir una educación de calidad se requiere, en primer lugar, el apoyo de la sociedad y de las familias. Las escuelas existen dentro de un contexto social más amplio, y este contexto influye y condiciona su actividad educativa e instructiva. Los centros de enseñanza, para cumplir su misión con eficacia, necesitan el apoyo de su entorno social y, especialmente, de las familias, de los padres y madres que tienen allí a sus hijos.

Por otra parte, los centros de enseñanza, para funcionar con eficacia, necesitan el apoyo decidido y constante de las instituciones públicas, en especial de las Consejerías de Educación y de los Ayuntamientos. Las Administraciones Educativas, tanto a escala nacional, como a escala autonómica, provincial y local, tienen una parte importante de responsabilidad en el éxito escolar de las escuelas y de los alumnos, pues de ellas depende, por un lado, todo un conjunto de **disposiciones y de orientaciones** que señalan el cauce, la dirección y los límites por los que debe discurrir la actividad educativa de los centros de enseñanza y de sus profesores y, por otro, de ellas depende también la asignación de los **recursos**, personales y materiales, destinados a la educación, en general, y al funcionamiento de los centros educativos, en particular.

2) Intervención en el ámbito social y familiar

Una segunda estrategia para asegurar la eficacia escolar es mejorar el contexto social y familiar de los alumnos.. La mayor parte de los fracasos escolares se producen en los ambientes sociales más desfavorecidos, en donde las carencias económicas, sociales y culturales de las familias son un hecho. A veces nos encontraremos con casos excepcionales, pero es poco probable que los estudiantes que proceden de familias que tienen unas condiciones precarias se muestren interesados por el estudio y se esfuercen por obtener buenos resultados escolares.

Si las condiciones sociales de los alumnos son un claro factor de riesgo de fracaso escolar, es preciso impulsar iniciativas que contribuyan a mejorar la situación económica que sufren determinados grupos sociales y promover iniciativas y programas educativos para elevar el nivel cultural de las familias.

3) Formación, actualización y motivación de los profesores

Otra estrategia para asegurar una enseñanza eficaz y prevenir el fracaso escolar es cuidar la formación, la actualización y la motivación de profesores.

¿Están los docentes suficientemente preparados para enseñar con eficacia? La preparación de los profesores no puede limitarse casi exclusivamente al **dominio del ámbito científico**, Por su supuesto que el profesor ha de tener, en primer lugar, un conocimiento completo de la materia que va a enseñar: nadie puede enseñar lo que no sabe. Pero, junto a ello, es necesario equipar a los profesores con un conocimiento de **principios psicológicos relativos al aprendizaje y la enseñanza**, que les capaciten para desempeñar con éxito su tarea instructiva y educativa.

Y no basta con preparar a los maestros y profesores para acceder a la función docente. Es necesaria una **actualización permanente** con cursos de perfeccionamiento y de capacitación a lo largo de toda su vida profesional. Los propios centros de enseñanza y, sobre todo, las Administraciones Educativas deben proporcionar oportunidades a los profesores para incrementar su competencia profesional.

Finalmente, para que el profesor trabaje con eficacia no basta con que esté preparado y actualizado. Necesita, además, estar **motivado**, lo que se consigue, entre otras cosas, con unas condiciones dignas de trabajo, con un reconocimiento de su función, y con disponibilidad de cauces y de medios para su desarrollo personal y profesional.

4) Motivación de los alumnos

Una de las tareas principales de los centros escolares es conseguir que el aprendizaje sea atractivo para los alumnos y que la adquisición de conocimientos sea visto como algo útil y conveniente. Esta tarea será más fácil en la medida en que los profesores:

- se esfuercen, de manera conjunta, con participación de los propios alumnos, por clarificar y determinar los objetivos educativos de sus enseñanzas y por conectarlos con los intereses y necesidades de los alumnos.
- reflexionen sobre los contenidos y las actividades de las lecciones, sobre los procedimientos de evaluación y sobre las estrategias de aprendizaje.
- ejerzan en el aula un liderazgo compartido y sean capaces de promover un clima trabajo y de estudio, de cooperación y de convivencia.
- sean sensibles a las dificultades de aprendizaje de los alumnos y sean capaces de proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- promuevan y alienten la participación e implicación de las familias.

5) Control del rendimiento de los alumnos y de los centros escolares

Por último, una educación de calidad requiere evaluar y controlar la eficacia de los alumnos y de los centros escolares. La evaluación y el control son necesarios para conseguir una enseñanza eficaz por dos razones. Por un lado, porque suministran a la escuela información sobre el grado en que se consigue los objetivos que ella misma se propone, lo que le permite introducir rectificaciones y mejoras antes de iniciar unas nuevas enseñanzas. Y, por otro lado, porque suministran información a la sociedad sobre el aprovechamiento que hace la escuela de los recursos que se le asignan. Las escuelas, en tanto que instituciones públicas, son sostenidas con recursos de la sociedad, y ésta tiene el derecho y la obligación de conocer en que medida responden a las expectativas de los alumnos, de los padres y de toda la sociedad.

Hay muchos profesionales en el campo de la educación que están en contra de la evaluación. Argumentan que es imposible medir los resultados más importantes de la formación de los alumnos, que la evaluación conduce a engaños. Ciertamente, el control del rendimiento de los estudiantes llevado a cabo mediante pruebas a escala nacional facilita unos datos muy interesantes, pero que pueden inducir a error: Cuando los datos se obtienen en centros homogéneos son un buen indicador sobre la eficacia de esos centros.

Pero, en otros casos, tal vez sólo indiquen que los centros escolares con alumnos capacitados y de zonas normales rinden mejor que los centros con alumnos menos capaces de zonas desfavorecidas.

2. APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La eficacia escolar y, más concretamente, el aprendizaje escolar de los alumnos depende de numerosos factores, como acabamos de ver.

Sin duda, un apoyo social y familiar decidido, una buena política educativa y unos buenos planes de estudios, junto a unos buenos espacios físicos y unas buenas instalaciones, son factores importantes para una educación de calidad. Sin embargo, lo que marca la diferencia son los profesores. Ellos son la clave para conseguir un aprendizaje eficaz, por cuanto que son ellos los que **dirigen, orientan, motivan, evalúan e introducen las correcciones** oportunas en los momentos necesarios. Ahora bien, dirigir, orientar, motivar, evaluar, introducir correcciones y promover la aparición de un clima positivo en el aula son tareas que desbordan a muchos profesores, si no cuentan con una preparación adecuada y suficiente, preparación que, en gran medida, tiene su fundamento en la **Psicología de la Educación**.

La hipótesis de que el conocimiento psicológico contribuye a mejorar la práctica educativa ha sido admitida desde siempre, aun cuando no falten ocasiones en las que nos encontramos con profesores o maestros que afirman que, a la hora de enseñar, de nada sirven las teorías psicológicas, pues son difícilmente aplicables, y que lo mejor que puede hacer el maestro es olvidarse de ellas y guiarse por su intuición y su experiencia. Aunque hay numerosos argumentos que pueden oponerse a esta opinión, sin embargo lo razonable es pensar que las exigencias de la educación y de la enseñanza son tantas, tan importantes, tan difíciles y complejas, como para que no basten la intuición y la práctica para responder a ellas de un modo adecuado. Lo razonable es pensar que un pilar básico y fundamental en el que se debe apoyar la actividad de los maestros y profesores está en el conocimiento de en qué consiste el aprendizaje y cómo aprenden los alumnos, en el conocimiento de las variables principales implicadas en el aprendizaje y la función que desempeñan, y en el conocimiento de cómo se debe conducir el proceso instructivo para progresar con eficacia.

Ser maestro o profesor no es sólo conocer una materia, programar unas enseñanzas,

elaborar unas lecciones o unas unidades didácticas, diseñar unas actividades y exponerlas y presentarlas a los alumnos. Es eso, por supuesto, pero es mucho más: es también conseguir que los alumnos aprendan de una manera eficaz, lo que se consigue cuando somos capaces de provocar en ellos el conflicto cognitivo, cuando somos capaces de adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales, cuando hacemos posible que los alumnos progresen hacia los objetivos educativos haciendo uso de estrategias de aprendizaje, y cuando todo eso tiene lugar en un aula con un clima en el que predominan unas interacciones personales y unos comportamientos del profesor y de los alumnos que estimulen el deseo de aprender y de conseguir el mayor desarrollo personal en colaboración con sus compañeros.

La conclusión que podemos extraer de todo esto es que el conocimiento de los principios psicológicos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza es necesario para conducir con eficacia la actividad educativa. Ahora bien, también es cierto que esos conocimientos no son una garantía para que una persona llegue a ser un buen maestro o profesor, pues la complejidad de la profesión docente requiere también habilidad e intuición, junto a unos sólidos conocimientos de la materia que se enseña.

Como resumen de las ideas anteriores podemos señalar que los factores que determinan que un profesor planifique con acierto el aprendizaje de sus alumnos y que muestre en el aula unos comportamientos instructivos que faciliten el aprendizaje de sus alumnos se concretan en los siguientes:

- **cualidades personales**
- **conocimientos:**
 - **de la asignatura o de la materia de aprendizaje y**
 - **de los principios y fundamentos psicológicos básicos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza**
- y aún cabe señalar un tercer factor: **entrenamiento y práctica** en la enseñanza, que le capaciten para aplicar sus conocimientos y mostrar **los comportamientos instructivos adecuados en cada caso para facilitar el aprendizaje de los alumnos.**

A) Conocimiento de la materia de aprendizaje

Sin ninguna duda, lo primero que necesita un maestro o profesor, para enseñar con eficacia, es **conocer la materia que va a enseñar**. Y no de una manera ligera y

superficial. Al contrario, si el profesor quiere enseñar con eficacia necesita un conocimiento exhaustivo y profundo de toda la materia.

El aprendizaje y la retención óptimos de los alumnos se produce cuando la materia se les presenta estructurada de acuerdo con el **principio de diferenciación progresiva**, esto es, cuando las ideas más generales e inclusivas se presentan primero y sirven de base a las que se presentan luego, que deben ir diferenciándose progresivamente e incardinándose en las anteriores. Pues bien, el maestro o profesor sólo puede presentar la materia cumpliendo estas exigencias de organización y estructuración de los conocimientos cuando posee un profundo dominio de la asignatura. Además, sólo un sólido conocimiento de la materia le habilita para realizar con acierto toda otra serie de tareas que son condiciones necesarias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con eficacia, cuales son:

- la determinación de los objetivos educativos,
- la selección de los contenidos que se deben aprender,
- la disposición de las experiencias de aprendizaje,
- y la evaluación del proceso de aprendizaje y de la enseñanza.

B) Conocimiento de los principios y fundamentos psicológicos básicos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza

Además de conocer la materia que va a enseñar, el profesor necesita un conocimiento de los principios y fundamentos psicológicos básicos relacionados con el aprendizaje y de la enseñanza. La función principal del profesor en el aula consiste en facilitar y promover el aprendizaje de los alumnos. Y el profesor, para cumplir con eficacia esa función, debe poseer toda una serie de conocimientos psicológicos que le capaciten y le ayuden para llevar a cabo esa tarea.

¿Cuáles son esos conocimientos? Los principales los podemos agrupar en cinco apartados:

- 1) Conocimiento de los **principios básicos** y de las principales **variables del aprendizaje**. Dicho de una manera más explícita: conocimientos psicológicos que le permitan comprender cómo aprenden los alumnos y que le permitan identificar las variables principales implicadas en el aprendizaje.
- 2) Conocimiento de los principales **factores cognitivos básicos del alumno** que intervienen en el proceso del aprendizaje.

- 3) Conocimiento del papel que desempeñan en el aprendizaje los **factores motivacionales: los intereses, las actitudes, los incentivos, las expectativas, el autoconcepto.**
- 4) Conocimientos de las **diferencias individuales.** Sabemos que el objetivo básico de la educación es conseguir el desarrollo máximo de cada alumno en particular. Ahora bien, hay que tener presente que los alumnos difieren ampliamente en aptitudes y en intereses y en motivación.
- 5) Por último, **conocimientos** que le ayuden a **planificar y conducir con acierto el proceso de enseñanza-aprendizaje.** O dicho de otra manera, un conjunto de conocimientos que le ayuden a cumplir sus tareas o funciones instructivas con eficacia.

1) Conocimiento de los principios y de las variables del aprendizaje

En primer lugar, el profesor necesita algunos conocimientos psicológicos que le permitan comprender y explicar cómo aprenden los alumnos. Dicho de una manera más explícita: necesita, en primer lugar, un conocimiento de los **principios que explican cómo aprenden los alumnos**, y, en segundo lugar, un conocimiento de las **variables** principales del aprendizaje.

Conocer los **principios** que explican cómo aprenden los alumnos requiere indagar, dentro de la Psicología, cuáles son los principales paradigmas y las teorías más relevantes que explican el aprendizaje de las personas, y, de un modo más específico, el aprendizaje de los alumnos en el aula. Esto implica, al menos, un conocimiento de los dos paradigmas principales de la Psicología Científica (la Psicología Conductista y la Psicología Cognitiva) y, dentro de ellos, un conocimiento de las principales teorías del aprendizaje y de los principios que sostienen. Debe conocer cómo, según las teorías del Condicionamiento Clásico y del Condicionamiento Operante, el aprendizaje se fundamenta en la contigüidad entre estímulos y respuestas (C. Clásico) y en las consecuencias o refuerzo (C. Operante). Y debe conocer cómo la Psicología Cognitiva fundamenta el aprendizaje en la comprensión: “aprendemos cuando comprendemos”.

Por otro lado, debe tener un conocimiento de las **variables principales del aprendizaje en el aula.** Todos aprendemos de la misma manera. Pero unos aprenden con más facilidad que otros. La razón de ello sin duda está en que la eficacia del aprendizaje de numerosas variables, que podemos distribuir en tres grupos:

- relacionadas con el **alumno** que aprende,
- relacionadas con el **contenido** que se aprende;
- relacionadas con el **cómo** se aprende.

Dentro del primer grupo necesariamente tenemos que incluir las **variables cognitivas**, entre las que la **capacidad intelectual** ocupa un lugar destacado, junto a los conocimientos previos y el estilo cognitivo, y las **variables motivacionales**.

En el segundo grupo se incluyen todas aquellas que determinan o favorecen la asimilación del **contenido** que se aprende y, entre ellas, se deben destacar:

- la **naturaleza y la estructuración de los contenidos**,
- la presencia de **organizadores previos**,
- la **explicitación de objetivos**,
- la presencia de **introducciones, títulos, resúmenes y esquemas**,
- y la presencia de **organizadores gráficos**.

Finalmente, el tercer grupo recogerá todas las variables relacionadas con el **cómo** se aprende, y aquí cabe distinguir dos tipos de variables:

- Unas, **de tipo metodológico**, en el que se incluirán, por un lado, todas las variables relacionadas con la **planificación de las enseñanzas y la actuación del profesor**, desde la definición de los objetivos de aprendizaje, la selección de contenidos, la metodología y los recursos utilizados, hasta el modo de evaluar los aprendizajes, el empleo de reforzadores, etc. Y, por otro, todas las variables relacionadas con el **modo con que el estudiante acomete el aprendizaje**, especialmente, con el uso de las **estrategias de aprendizaje**.
- Y otras, **de tipo ambiental o contextual**, que incluirá variables como el clima del aula, la interacción entre los alumnos y entre profesor-alumno, la familia y clase social, principalmente.

2) Conocimiento de los principales factores cognitivos del alumno que intervienen en el proceso del aprendizaje

En segundo lugar, el profesor necesita algunos conocimientos sobre los principales factores cognitivos del alumno que intervienen en el proceso del aprendizaje. Aquí cabe toda la extensión que queramos. Desde un conocimiento elemental del papel que desempeñan en el aprendizaje los principales procesos psicológicos básicos, como son la atención, la percepción, la memoria, la formación de conceptos, la solución de

problemas, etc. hasta un conocimiento profundo de cada uno de esos procesos y de cómo evolucionan a lo largo de las distintas etapas o fases del desarrollo, de manera que podamos comprender mejor **cómo el alumno procesa, almacena, usa y modifica los conocimientos que aprende**, en los distintos niveles del sistema educativo.

Esos conocimientos son importantes para el profesor por cuanto que aportan un apoyo importante a la hora de planificar y de conducir sus enseñanzas. Y, dentro de ellos, tres son especialmente importantes para el éxito escolar: la **capacidad intelectual**, los **conocimientos previos** y el **uso adecuado de estrategias y de técnicas de aprendizaje**.

La **capacidad intelectual**, sin duda, es un factor importante del aprendizaje escolar. Se admite que las personas son capaces de realizar aprendizajes tanto más complejos según sea su nivel intelectual. Por lo tanto, muchos fracasos escolares pueden tener su explicación en que las aptitudes o capacidades intelectuales del alumno no tienen el nivel suficiente para permitirle responder adecuadamente a las exigencias escolares. Sin embargo, aún siendo la inteligencia un factor principal del aprendizaje, desde hace ya algunos años se ha ido afianzando la idea de que la capacidad intelectual es sólo uno, entre otros muchos, de los factores que intervienen. El hecho de que un estudiante consiga sus objetivos educativos no depende sólo de la inteligencia. Depende de ella, por supuesto, pero también de otros factores.

Los **conocimientos previos** constituyen otra variable importantísima del éxito o del fracaso escolar. Para algunos expertos, el principal predictor del rendimiento de un alumno en una determinada materia es el nivel de sus conocimientos previos en esa materia. Según Ausubel, todo material o contenido nuevo se aprende siempre en relación con lo que el alumno ya sabe; en relación con los conceptos, principios e información que ya posee almacenados en su memoria. Ausubel (1968), dentro de su concepción del **aprendizaje significativo**, nos dice que la estructura cognoscitiva existente en el alumno es el factor principal del aprendizaje.

Además, el alumno, para rendir con eficacia, necesita siempre poner en juego unas determinadas **estrategias y técnicas de aprendizaje**. El aprendizaje en el aula es un proceso complejo que consiste principalmente en la construcción de conocimientos. Y, para que esa construcción sea eficaz, el alumno necesita **saber seleccionar, saber planificar y saber realizar** las actividades que conducen a la comprensión y retención de los contenidos que deben ser aprendidos.

3) Conocimiento de los factores motivacionales

Ya nos hemos referido antes, al mencionar las estrategias para conseguir una educación de calidad, al tema de la motivación del alumno. Añadamos ahora que la **motivación**, junto con la capacidad intelectual y los conocimientos previos, es otro de los pilares básicos, propios del alumno, de los que depende la eficacia del aprendizaje y del rendimiento escolar. Dicho de una manera coloquial, podemos decir que para que un alumno alcance un rendimiento satisfactorio en cualquier aprendizaje necesita dos cosas: **poder** y **querer**. El poder es problema de capacidad y de conocimientos previos, y el querer es problema de motivación.

La **motivación**, esto es, el "querer", y toda una serie de variables relacionadas con ella -como son las **emociones**, los **intereses**, las **actitudes**, las **expectativas**, el **autoconcepto**- tienen una importancia capital en el aprendizaje o en la ejecución de cualquier tarea en tanto que de ellas depende **la activación, la dirección, la persistencia y el esfuerzo** de nuestra conducta para responder a sus exigencias y para superar las dificultades.

4) Conocimiento de las diferencias individuales

La educación es uno de los ámbitos más interesados por el tema de las diferencias individuales. Es dentro de las aulas, donde tiene lugar de una manera formal el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el hecho de las diferencias individuales constituye un serio problema.

En la educación tradicional los contenidos y los objetivos de la enseñanza eran comunes para todos los alumnos de una misma clase. Incluso el método y el ritmo de aprendizaje eran iguales para todos, ignorando las diferencias individuales. Ahora bien, si la educación pretende beneficiar a todos los alumnos y no sólo a unos pocos, debe adaptar sus enseñanzas a las diferencias individuales. Cada alumno es un individuo singular y distinto, y él debe ser, y no el grupo en el que esté incluido, el punto de referencia a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5) Conocimientos para planificar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje

Por último, el profesor debe poseer todo otro conjunto de conocimientos que le ayuden a **planificar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje**. Su función

principal en el aula consiste en **facilitar y promover el aprendizaje de los alumnos**. Y esa función la realiza con acierto en la medida en que es capaz de realizar toda una serie de **tareas o de funciones más particulares**, entre las que cabe destacar las siguientes:

- la determinación de los **objetivos** educativos,
- la **disposición de las experiencias** de aprendizaje,
- la **motivación** de los alumnos,
- la **evaluación** del proceso de aprendizaje y de la enseñanza,
- la **atención a las diferencias individuales**,
- y el conseguir un **clima** positivo en el aula que facilite el aprendizaje.

En cuanto a los **objetivos de aprendizaje** señalaremos escuetamente que cualquier acción educativa que pretenda ser eficaz exige, en primer lugar, definir el objetivo que se persigue. Sólo después de formular con claridad lo que esperamos de nuestros esfuerzos educativos, dice Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978), estaremos en condiciones de tomar decisiones acerca de los contenidos que se deben enseñar y de cómo se deben enseñar, de lo que el alumno debe aprender, y de lo que, posteriormente, deberemos evaluar.

En cuanto a la **disposición de las experiencias de aprendizaje**, recordemos que el aprendizaje se produce, según el Constructivismo, cuando el alumno relaciona e integra sustancialmente los contenidos nuevos que aprende con los conocimientos que previamente posee. Y un principio fundamental para la asimilación y organización del conocimiento en la estructura cognitiva del alumno que aprende, según Ausubel, es el **principio de la diferenciación progresiva**, que exige, que, cuando programamos un conjunto de conocimientos para su enseñanza a los alumnos, los conceptos o ideas más generales e inclusivos deben situarse al principio y presentarse en primer lugar y, a continuación, los conceptos subordinados a aquéllos en función de su detalle y de su especificidad.

Sobre la **motivación del alumno** ya hemos hecho distintas consideraciones. Son muchas y distintas las explicaciones y teorías de la motivación. Sin entrar en ellas diremos que, independientemente de que unas puedan ser más acertadas que otras, la conclusión que de ellas podemos obtener es que sin motivación no hay aprendizaje. De ahí la importancia de que el maestro o el profesor ponga en juego toda su habilidad para dirigir y estimular la motivación de sus alumnos hacia el aprendizaje.

Otra de las tareas del profesor es la **evaluación**. De un modo escueto diremos que debemos entender que la evaluación tiene una función principal: vigilar el aprendizaje de

los alumnos con objeto de introducir, si es necesario, las medidas correctivas oportunas. Para cumplir con eficacia esta función, la evaluación debe tener lugar en tres momentos puntuales: al comienzo de la lección o el curso (evaluación inicial) para conocer las capacidades y los conocimientos previos del alumno, lo que permitirá iniciar el aprendizaje en el nivel adecuado, durante el desarrollo (evaluación formativa) para conocer si el alumno progresa de acuerdo con el plan propuesto y, en su caso, introducir las ayudas o correcciones oportunas, y al final (evaluación sumativa) para conocer los resultados del aprendizaje y la medida en que se han conseguido los objetivos propuestos.

El tema de la **atención a las diferencias individuales** ya lo hemos mencionado anteriormente. Añadamos ahora que la educación es uno de los ámbitos más interesados por el tema de las diferencias individuales. Es dentro de las aulas, en donde tiene lugar de una manera formal el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el hecho de las diferencias individuales constituye un serio problema. El profesor no debe olvidar, si pretende beneficiar a todos los alumnos con sus enseñanzas y desarrollar al máximo las posibilidades de cada uno de ellos, que no tiene más solución que adaptar sus enseñanzas a las diferencias individuales. Cada alumno es un individuo singular y distinto, y él debe ser, y no el grupo en el que esté incluido, el punto de referencia a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, en cuanto al **clima del aula**, diremos escuetamente que el aprendizaje escolar se produce en un contexto que no sólo es un escenario físico; es también un escenario o un contexto social. Este contexto influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo diferencial de unas clases a otras, pues cada una ellas se configura a sí misma como una unidad social distinta, con unas propiedades diferentes de las que emana una atmósfera psicológica que la caracterizan y las distinguen de las demás. Para que el aprendizaje discurra con eficacia es necesario un clima positivo que facilite y estimule ese aprendizaje. Cuando el clima no es favorable y, más aún, cuando se surgen problemas de disciplina, el aprendizaje se hace difícil, si no imposible. Y la realidad es que las conductas perturbadoras o la falta de disciplina en las aulas no son un hecho aislado, sino que cada vez son más frecuentes. Este es uno de los principales problemas con los que se encuentran los profesores en las aulas en todos los niveles y de todas las edades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva*

internacional. Madrid: Alianza.

Sampascual Maicas, G. (2007). *Psicología de la Educación*. Madrid: UNED.

Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Madrid: Fundación Santillana.

LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Pedro Allueva Torres
Universidad de Zaragoza
UNED-Barbastro

RESUMEN

Personalizar la Educación no es hacer un Plan de Formación Personalizado para cada estudiante, significa orientar y guiar, desde el grupo y mediante una metodología activa, a cada estudiante de forma que alcance los conocimientos necesarios al tiempo que desarrolla habilidades del pensamiento. Para ello debemos partir de la estructura cognitiva del estudiante, así como de los conocimientos previos que tenga de la materia.

A continuación presentamos una reflexión sobre la Educación Personalizada en la Educación Secundaria Obligatoria a partir de tres interrogantes, 1. ¿Qué es la Educación Personalizada? 2. ¿Podemos Personalizar la Educación en la ESO? 3. ¿Cómo Educar de forma Personalizada en la ESO?

PALABRAS CLAVE: Educación Personalizada, Educación Secundaria Obligatoria, desarrollo, conocimientos previos, estructura cognitiva.

INTRODUCCIÓN

La clave del desarrollo óptimo de la sociedad es la buena Educación de las personas que la componen. Por otra parte, el ideal de la Educación es que cada persona desarrolle su potencial individual alcanzando una buena cualificación.

El nivel de conocimientos, la motivación y el desarrollo psicológico con el que acceden los estudiantes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) son muy variados, lo que implica que haya estudiantes que no sean capaces de seguir el ritmo diario de algunas asignaturas quedándose “descolgados” de la marcha normal del curso. Son estudiantes que por no tener el nivel de conocimientos previos adecuado y/o por no tener el nivel de desarrollo psicológico medio o superior para ese nivel, no son capaces de seguir el ritmo de aprendizaje del grupo.

El reto educativo del Profesorado es realizar una Educación de calidad, procurando que todos los estudiantes, independientemente de sus conocimientos previos,

motivación y desarrollo psicológico, alcancen los objetivos previstos. A esto contribuirá muy positivamente la Educación Personalizada.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo personal individualizado en los grupos de clase de la ESO, tal y como están establecidos actualmente, encuentra algunas dificultades, pero también ventajas.

De forma breve vamos a dar respuesta a tres preguntas que nos ayudarán a reflexionar sobre la Educación Personalizada en la ESO: 1. ¿Qué es la Educación Personalizada? 2. ¿Podemos Personalizar la Educación en la ESO? 3. ¿Cómo Educar de forma Personalizada en la ESO?

1. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA?

“El buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo”
Lev Vygotski

La Educación Personalizada es que cada estudiante pueda aprender y desarrollar su potencial individual, dentro y fuera del grupo de clase, independientemente de que tanto su potencial de desarrollo y aprendizaje, como su nivel de conocimiento de las distintas materias estén por encima o por debajo de la media del grupo.

La Educación Personalizada No es atender de forma continua a todos los estudiantes de manera individualizada en el aula. Los estudiantes están en grupo y, en la medida de lo posible, se atienden sus necesidades de forma individualizada procurando adaptar los contenidos de la tarea a los distintos niveles de conocimientos y desarrollo existentes en el aula, así todos los estudiantes pueden realizar tareas adecuadas a su estructura cognitiva y nivel de conocimientos. Para un mejor y mayor aprovechamiento del potencial que cada estudiante tiene, es conveniente, que el estudiante participe en tareas de aprendizaje en las que se le guíe con explicaciones y demostraciones adecuadas a su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que establecía Vygotski (1996):

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

Así, el profesor guía y orienta al estudiante en su proceso de aprendizaje haciéndole participe y protagonista del mismo, favoreciendo el desarrollo óptimo de sus habilidades del pensamiento. “Las habilidades del pensamiento son habilidades cognitivas del sujeto que le ayudan a utilizar sus recursos cognitivos de forma adecuada, logrando un mayor rendimiento” (Allueva, 2007, p. 137).

2. ¿PODEMOS PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN EN LA ESO?

En el día a día del aula nos encontramos con diversas situaciones y variables que pueden dificultar y/o hacer más complicada este tipo de Educación Personalizada. En el aula no sólo se dan entornos de aprendizaje sino que además se lleva a cabo todo un proceso de socialización de los estudiantes. Además de los entornos de aprendizaje nos encontramos con otros aspectos ligados al proceso de socialización que implican a los estudiantes y que están relacionados con lo afectivo, social, cultural, ético, etc. En ocasiones, la atención individualizada viene más motivada por comportamientos inapropiados de algunos estudiantes en el aula que por actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La multidimensionalidad de funciones del profesorado, el sistema de evaluación, el número de estudiantes por clase, la variedad de capacidades, nivel de conocimientos y aspectos sociales y culturales de los estudiantes, así como, el poco tiempo disponible en algunas asignaturas, son otras variables que pueden dificultar la Educación Personalizada.

Por otra parte, esta variedad de estudiantes y situaciones requieren de una atención más personalizada con la que se pueda atender a los diferentes estudiantes llegando a las necesidades educativas de cada uno de ellos.

La diversidad de materiales existentes adaptados a diferentes niveles, las nuevas tecnologías, el tiempo de trabajo personal y de grupo, los distintos estilos de enseñanza de los profesores, la interacción entre iguales y las diversas posibilidades de realización de actividades en el aula, son factores que pueden favorecer la Educación Personalizada.

En general, por parte del profesorado existe un interés individualizado por el estudiante, como lo demuestran los interrogantes que de forma continua se hace el profesorado en su quehacer diario: ¿por qué en este grupo me cuesta más captar la atención de algunos estudiantes?, ¿cómo puedo despertar el interés de los estudiantes en este tema?, ¿cuál debe ser el nivel inicial de las explicaciones y el nivel máximo al que debo llegar?, ¿qué actividades puedo plantear para que todos lo entiendan?, ¿cómo debo organizar la clase para que todos participen de las actividades de aprendizaje?, ¿por qué

ha aumentado, disminuido o mantenido el número de sobresalientes, notables, bienes, suficientes o insuficientes?, ¿debería...?. Estas y otras muchas preguntas que diariamente se hace el profesorado ante su labor educadora manifiestan el interés y “el hacer” de una Educación Personalizada. Por tanto, la respuesta a la pregunta del enunciado de este apartado es “*Si que podemos Personalizar la Educación en la ESO*”, y lo prueba el hecho de que ya se está haciendo en bastantes ocasiones.

En algunas asignaturas, materias y cursos este tipo de Educación es de más fácil aplicación, lo que no quiere decir que, en mayor o menor medida, se pueda hacer en todas las materias, asignaturas, actividades, etc., aunque no de la misma forma. Así mismo, los inconvenientes pueden ser ventajas si somos capaces de buscar soluciones creativas a las diversas situaciones y problemas que diariamente se plantean en el aula.

3. ¿CÓMO EDUCAR DE FORMA PERSONALIZADA EN LA ESO?

Para Educar de forma Personalizada debemos partir del convencimiento de la necesidad, adecuación y posibilidad real de este tipo de Educación. La *motivación y formación del profesorado* son piezas clave para la Educación Personalizada y para la solución de la mayoría de los problemas que se dan en el contexto educativo.

En el periodo de desarrollo en que se encuentran en la adolescencia, el nivel de comprensión, la capacidad de análisis, la capacidad de relación de conceptos, la capacidad de resolución de problemas, su estructura cognitiva en general puede variar bastante en el alumnado de una misma clase. Por tanto, se torna fundamental que las tareas de aprendizaje estén adaptadas a la estructura cognitiva del estudiante, porque como dice Ausubel (2002):

Cuando un alumno es expuesto de forma prematura a una tarea de aprendizaje antes de que esté adecuadamente preparado para ella, no sólo no aprende la tarea en cuestión (o la aprende con una dificultad excesiva), sino que de esta experiencia también aprende a temer, detestar y evitar la tarea (p. 243).

Si no se realiza esa adaptación del nivel de dificultad de la tarea a la estructura cognitiva del estudiante, no sólo no se realiza el aprendizaje correspondiente, sino que se produce, en muchos casos, un efecto desmotivador que puede llevar a un rechazo de la materia. Debemos tener en cuenta que “los aspectos motivacionales deberán ocupar siempre un lugar preferente ante cualquier tipo de aprendizaje” (Allueva, 2002, p. 84).

Las tareas de aprendizaje deben estar adaptadas al nivel de conocimientos del estudiante. El aprendizaje significativo requiere partir de conocimientos previos de la materia y/o de temas sociales afines, es decir, contenidos relacionados con la materia que han sido elaborados previamente por el estudiante, dado que “para aprender algo de manera significativa es necesario poseer conocimientos previos, pues sólo entonces los nuevos conocimientos encontrarán asentamiento o afianzamiento” (Sampascual, 2007, tomo II, p. 48).

Por tanto, deben conocerse, los conocimientos previos que tienen los estudiantes de la materia y de temas sociales afines, así como, las principales características de su estructura cognitiva. La “prueba diagnóstica”, preguntas en clase u otras actividades relacionadas con la materia, realizadas los primeros días del curso, serán de gran utilidad. Adaptando los objetivos iniciales de las asignaturas a los conocimientos previos y estructura cognitiva de los distintos estudiantes, todos partirán de su nivel de conocimientos y de su estructura cognitiva, pudiendo llegar a adquirir a lo largo del curso, un nivel de conocimientos y de desarrollo de habilidades del pensamiento adecuados.

Para poder adaptarse bien al nivel de conocimientos y desarrollo cognitivo de los diferentes estudiantes será fundamental *la organización de la clase, la planificación de las tareas y la adecuada selección y aplicación de las actividades de evaluación* con arreglo a los objetivos *generales-mínimos*, y a los objetivos *individuales*. Los objetivos generales-mínimos vienen delimitados por el *nivel mínimo* que deben alcanzar los estudiantes en esa materia. Como profesionales de la educación debemos conocer con precisión qué conocimientos deben alcanzar “como mínimo” nuestros estudiantes para que tengan un nivel adecuado en la materia que impartimos. Dado que las capacidades y conocimientos previos de los estudiantes son diferentes, debemos tener previstos una serie de objetivos individuales para que todos los estudiantes puedan alcanzar su nivel de conocimientos de la materia y de desarrollo de habilidades del pensamiento óptimos. Así, “si queremos llegar al mayor número posible de alumnos, la mejor manera de conseguirlo es mediante la diversificación de nuestra forma de enseñar y evaluar” (Sternberg y Spear-Swerling, 2000, p. 65).

4. CONCLUSIONES

“El campo de actuación del profesor estará delimitado no sólo por la enseñanza de los conocimientos, sino también por el desarrollo de las capacidades de los alumnos” (Allueva, 2002, p. 61).

La Educación Personalizada podemos resumirla en tres objetivos relacionados con la persona, los conocimientos y la metodología:

1. *Persona*. Conocer la estructura cognitiva de los estudiantes.
2. *Conocimientos*. Identificar qué conocimientos previos de la materia tienen los estudiantes.
3. *Metodología*. Poner especial cuidado en la organización de la clase, la planificación de las tareas y la adecuada selección y aplicación de las actividades de evaluación.

En la medida de lo posible, esta metodología debe ser llevada a cabo de forma coordinada por todo el profesorado de un mismo curso, porque “los límites del desarrollo dependen de cómo una cultura ayuda al individuo a servirse del potencial intelectual de que está dotado” (Bruner, 1988, p. 160). Cuánto más profesorado con sus diferentes estilos de enseñanza estén implicados más satisfactorios serán los resultados obtenidos.

La Educación Personalizada, o cualquier otra situación o problema presentado en el aula, requiere de una *imaginación creativa del profesorado*, debemos ser capaces de sorprender a los estudiantes con diferentes enfoques a los diversos problemas y situaciones, con explicaciones, actividades y tareas que les motiven a ser participes en el proceso de aprendizaje formando parte activa del mismo, consiguiendo que *aprendan a aprender*.

El objetivo de la Educación Personalizada no es educar a todos los estudiantes, sino a cada uno de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón.
- Allueva, P. (2007). Habilidades del Pensamiento. En M. Liesa, P. Allueva y M. Puyuelo (Coords.), *Educación y acceso a la vida adulta de Personas con Discapacidad*. Barbastro, Huesca: Fundación “Ramón J. Sender” 133-158.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Sampascual, G. (2007). *Psicología de la Educación*. Madrid: UNED.
- Sternberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI.
- Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

**NUEVAS CONTRIBUCIONES EN LA EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO
Y LA AUTOESTIMA EN AMBIENTES EDUCATIVOS Y SUS RELACIONES
CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA Y SECUNDARIA**

Miguel Ángel Broc Cavero
IES El Portillo de Zaragoza
UNED-Barbastro
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

A partir de un trabajo psicométrico de adaptación y validación de la escala del “Perfil de Autoconcepto para Niños” de S Harter (1985b), realizado en muestras aleatorias con un total de 1058 niños/as desde 3º de educación primaria hasta 2º de la ESO de Zaragoza capital, en Centros públicos y concertados seleccionados aleatoriamente de los distritos que componen el sistema educativo dependiente del Gobierno de Aragón, se procedió, entre otros muchos análisis que no se detallan en este trabajo, a comprobar en qué medida las variables independientes de autoconcepto implícitas en las escalas, predecían tanto la autoestima global de los alumnos como su rendimiento académico en el segundo y tercer ciclo de la educación primaria como en el primer ciclo de la ESO. También se analizan brevemente las diferencias encontradas en dichas variables en función del género y del tipo de centro público vs. concertado. Todos los análisis de datos obedecen a una metodología cuantitativa que utiliza el paquete estadístico SPSS versión 13.

PALABRAS CLAVE: Competencia percibida, autoconcepto, autoestima, rendimiento académico, educación primaria y secundaria, predictores, análisis estadístico cuantitativo.

INTRODUCCIÓN

El Perfil de autoconcepto, autoestima y apoyo social para alumnos de educación primaria y primer ciclo de la ESO (P3A) representa un intento de adaptación y validación a la población española del “Self-Perception Profile for Children” (Harter, 1985), llevado a cabo en una muestra aleatoria de 1058 alumnos, seleccionados de forma igualmente aleatoria de los

distritos educativos entre los que se incluyen colegios de primaria (de 3º curso en adelante), y secundaria (1º y 2º) tanto públicos como concertados de Zaragoza capital. (Broc, 2003).

Este trabajo pudo realizarse gracias a una licencia por proyecto de investigación concedida recientemente por el Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón, de un año de duración y llevada a cabo en solitario con la autorización de S. Harter.

El modelo de la autovalía (self-worth) de Susan Harter (Universidad de Denver – Colorado), representa una visión innovadora sobre la propia percepción que un individuo tiene de sí mismo, que rebasa y supera ampliamente (al menos desde nuestro punto de vista), los instrumentos y modelos teóricos clásicos sobre el autoconcepto y la autoestima, muchos de los cuales prevalecen todavía hoy en nuestro país.

El modelo cognitivo evolutivo de Harter diferencia entre autoconcepto y autoestima, así como las dimensiones que emergen a lo largo del ciclo vital. El autoconcepto es una representación interna y cognitiva que una persona tiene en una serie de dimensiones que han sido halladas principalmente mediante técnicas de análisis factorial y análisis de cluster. La autoestima es un constructo central e independiente y representa el componente afectivo evaluativo del autoconcepto (o Autopercepción). Harter define la autoestima como la discrepancia entre los juicios de la propia competencia en las áreas consideradas importantes y la existencia de fuentes de apoyo social en la vida del individuo. Una alta autoestima implica una baja discrepancia y un alto apoyo social, mientras que una baja autoestima iría acompañada de una alta discrepancia y un bajo apoyo social.

La escala que se propone integra las subescalas de competencia percibida en las cinco dimensiones correspondientes: competencia académica o escolar, aceptación social, competencia atlética, aspecto físico, comportamiento/conducta y autoestima global, con un total de 36 ítems con una puntuación de 1 a 4, además de una subescala de importancia concedida a las dimensiones (10 ítems), así como cuatro subescalas más de apoyo social (padres, compañeros, profesores y amigos íntimos), de 24 ítems, que hacen un total de 70 en la escala integrada. El manual también ofrece un mecanismo para el cálculo numérico de la discrepancia, aspecto este muy relevante para su utilización en investigaciones clínicas y educativas. También es posible obtener un perfil gráfico con la discrepancia en cada una de las dimensiones (competencia menos importancia), que sirva para propósitos terapéuticos como de diseño de programas de intervención tanto a nivel individual como grupal, y en contextos clínicos como educativos.

El índice de consistencia interna de la escala total (alfa de Cronbach) es de 0.8381 y los análisis factoriales de componentes principales efectuados (rotación oblicua Promax con normalización Kaiser), reproducen las dimensiones de la escala original con saturaciones similares.

También se observan diferencias medias entre diversas subescalas entre varones y mujeres, así como entre colegios públicos y concertados. Se incluyen variables predictoras del rendimiento escolar y de la autoestima global tanto en educación primaria como en secundaria, mediante análisis de regresión por pasos, entre otros análisis realizados. Se incluyen igualmente baremos por sexos desde 3º curso hasta 2º de la ESO, ambos inclusive.

1. METODO

a) Participantes

El número total de alumnos fue de 1058 (578 varones y 360 mujeres) repartidos desde 3º de educación primaria hasta 2º de la ESO, ambos inclusive. El número de alumnos fue de 698 en la primaria y de 360 en la secundaria. Los colegios de educación primaria que formaron parte de esta investigación fueron los siguientes: colegios públicos “Río Ebro”, “Cortes de Aragón”, “Juan XXIII”, y los centros concertados “Jesús María El Salvador”, “Escuelas Pías”, “Romareda” y “El Pilar-Maristas”. Los institutos públicos de educación secundaria obligatoria fueron: IES “El Portillo” e IES “Miguel de Molinos”.

b) Objetivos e hipótesis

Además de los análisis factoriales y demás análisis efectuados para la adaptación y validación de la escala, en esta exposición nos centramos únicamente en tres principales objetivos: a) averiguar las mejores variables de autoconcepto y apoyo social, incluyendo el rendimiento académico, que mejor predicen la autoestima global en las mismas edades. b) indagar en las relaciones entre autoestima y rendimiento académico, es decir, la incidencia que tiene la autoestima global en el rendimiento de los alumnos, y a la inversa. En estos dos primeros objetivos se siguió un diseño correlacional “ex post facto”. El tercer objetivo consistió en analizar las diferencias en las variables de autoconcepto y autoestima en función del género y de la asistencia a centros públicos versus concertados. Se espera encontrar diferencias entre los sexos en determinadas variables, así como en los centros concertados dada la selección actual que estos tienen sobre el alumnado. Igualmente se esperan encontrar

predictores válidos tanto de la autoestima global como del rendimiento académico en los alumnos de educación primaria y de secundaria.

c) Procedimiento

Esta investigación se llevó a cabo gracias a una licencia por estudios (modalidad B anual, del tipo proyecto de investigación) realizada en solitario y con la colaboración de los centros educativos correspondientes, durante el curso académico 2001-2002. Los centros y los grupos (muestras) fueron seleccionados al azar de entre los distritos que componen el mapa escolar de Zaragoza capital. Todos los datos fueron obtenidos mediante consentimiento informado. Todas las fases de la investigación fueron llevadas a cabo bajo una rigurosa planificación temporal a lo largo de todo el periodo. Igualmente se obtuvo una autorización de la autora original del instrumento (Susan Harter) del departamento de psicología evolutiva y de la educación de la Universidad de Denver (Colorado –EEUU).

d) Análisis de Resultados y Discusión

En la tabla I podemos observar que el número de variables que entran como predictoras significativas de la autoestima global en el segundo y tercer ciclo de Primaria, es algo heterogéneo. En relación al rendimiento académico puede afirmarse que a pesar de que entra como variable predictora significativa, su aportación a la explicación de la varianza de la autoestima es muy baja (2%), que unido a todas las otras variables más relevantes hacen un total de 43,7% de varianza explicada. En todas las demás muestras por separado (que no se exponen en este trabajo), el rendimiento académico fue excluido por el programa estadístico, como predictor de la autoestima global, y todas las variables que entran a formar parte en cada uno de los Centros explican alrededor del 50% de varianza del rendimiento, porcentaje suficientemente elevado como para tenerlo en cuenta tanto en ulteriores estudios científicos, como en la práctica psicopedagógica.

Por otra parte, el aspecto físico aparece casi sistemáticamente en gran parte de las muestras como primera o segunda variable predictora, y solamente ella explica en el grupo total casi el 24% de la varianza de la autoestima en esta etapa de Primaria, aspecto que coincide con muchos de los trabajos llevados a cabo por Harter en los últimos años y que confirma la teoría y el modelo teórico propuesto (Harter, 1987, 1988, 1999, 2000). Finalmente, también es de destacar el hecho de la importancia que tienen no solamente variables de autoconcepto o de competencia en áreas consideradas importantes, sino

igualmente variables que denotan aceptación y apoyo por parte de otras personas significativas.

Tabla I. Análisis de regresión (“stepwise” - por pasos) de variables independientes de autoconcepto, apoyo social y rendimiento académico que mejor predicen la variable dependiente “autoestima global” en la educación primaria.

Muestra	Variable Predictora	R ² ajustado	F (Anova)	Sign.	Beta	t	Sign.
Total	Aspecto Físico	.239	218.929	.000	.233	7.106	.000
	Comportamiento	.342	181.325	.000	.219	6.264	.000
	Apoyo Compañeros	.396	152.662	.000	.163	4.298	.000
	Comp. Escolar	.409	121.440	.000	.112	3.230	.001
	Apoyo Padres	.421	102.257	.000	.144	4.252	.000
	Aceptación Social	.432	88.946	.000	.129	3.789	.000
	Apoyo Amigos Int.	.435	77.299	.000	-.074	-2.164	.031
	Rendimiento Acad.	.437	68.544	.000	.062	2.112	.034

En relación con las variables predictoras de la autoestima global en el primer ciclo de la ESO, puede observarse que en la tabla II no aparece el rendimiento académico ni en el grupo total ni en cada una de las muestras en particular. En líneas generales puede afirmarse que los componentes principales que predicen mejor la autoestima en este ciclo son el comportamiento, el aspecto físico una vez más y variables relacionadas con el apoyo y la aceptación (de padres, compañeros, y de amigos principalmente). Por otra parte, estos resultados parecen estar en cierta consonancia con el fenómeno actual de que a muchos niños y adolescentes no les preocupe demasiado su fracaso escolar conseguido en la educación formal. Estos aspectos vuelven a coincidir en su mayor parte con los hallazgos provenientes de algunos trabajos empíricos, principalmente dentro del modelo teórico de Harter, lo que nos debe poner alertas en relación con el clima que se vive en las aulas actualmente, sobre todo al final de la educación primaria y en la ESO.

Tabla II. Análisis de regresión (“stepwise” - por pasos) de variables independientes de autoconcepto, apoyo social y rendimiento académico que mejor predicen la variable dependiente autoestima global en el primer ciclo de la ESO.

Muestra	Variable Predictora	R ² ajustado	F (Anova)	Sign.	Beta	t	Sign.
Total	Comportamiento	.254	108.472	.000	.338	7.603	.000
	Aceptación Social	.364	91.199	.000	.221	4.859	.000
	Aspecto Físico	.433	79.366	.000	.243	5.398	.000

Apoyo Amigos I	.465	67.462	.000	.152	3.277	.001
Apoyo Padres	.475	58.079	.000	.117	2.472	.014

Si se observa detenidamente la tabla III, puede observarse que la autoestima global entra como segunda variable predictora del rendimiento después de la competencia escolar autopercibida, en el grupo total. Todos los coeficientes de R y de Beta son significativos con una probabilidad menor de .05, siendo los valores de F y de t los que corresponden a dichos niveles de significación. Llama la atención, por otra parte, la reiterada aparición de la variable “Competencia Escolar”, como mejor predictora del rendimiento académico de Primaria, en todas las muestras y en el total. Esta variable es mucho más relevante como predictora del rendimiento académico que la propia autoestima, y esto ha sido puesto de manifiesto también en algunos trabajos anteriores (Harter, 2000; Broc, 2000, Broc, 2007). Precisamente, la competencia escolar es la que en los trabajos recientes de Harter, mantiene una mayor relación con el rendimiento, y con otras variables no estudiadas en este lugar, como pueden ser la motivación y las expectativas (Alonso Tapia, 1998; González Torres, 1997).

Tabla III. Análisis de regresión (“stepwise” - por pasos) de variables independientes de autoconcepto, autoestima y apoyo social que mejor predicen la variable dependiente “rendimiento académico” en la educación primaria.

Muestra	Variable Predictora	R ² ajustado	F (Anova)	Sign.	Beta	t	Sign.
Total	Competencia Escolar	.032	24.062	.000	.140	3.405	.000
	Autoestima Global	.039	14.979	.000	.099	2.394	.000

En la tabla IV, correspondiente al primer ciclo de la ESO, la autoestima global no entra como variable predictora. En el grupo total, es decir, en la Educación Secundaria en general, al menos en los dos primeros cursos, la competencia escolar sigue siendo la mejor predictora del rendimiento académico explicando ella sola casi el 26% de la varianza de éste. A ella se añaden en segundo y tercer lugar el comportamiento y la aceptación social, aunque la aportación de estas dos últimas variables a la explicación de la varianza del rendimiento académico es muy pequeña en comparación con la primera (2.5% más de explicación de la varianza, o lo que es lo mismo, un 28,4% entre las tres). De todo ello se deduce que las estrategias fundamentales que se utilicen en la Educación Primaria y sobre en la Educación Secundaria para aumentar o potenciar el rendimiento académico deberán tener muy en cuenta esta variable (la competencia escolar), y deberán girar en torno al desarrollo de la misma,

íntimamente relacionado con la adquisición de destrezas específicas (Harter, 1992; Broc, 2000; González, 1997). Podríamos concluir diciendo que a pesar de que todavía hay alrededor de un 70% de varianza no explicada del rendimiento, los alumnos que posean una buena competencia escolar, tengan un buen comportamiento y sean aceptados por los demás, tendrán muchas más posibilidades de tener éxito académico.

Tabla IV. Análisis de regresión (“stepwise” - por pasos) de variables independientes de autoconcepto, autoestima y apoyo social que mejor predicen la variable dependiente “rendimiento académico” en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria.

Muestra	Variable Predictora	R ² ajustado	F (Anova)	Sign.	Beta	t	Sign.
Total	Competencia Escolar	.259	110.930	.000	.467	8.578	.000
	Comportamiento	.275	60.633	.000	.162	3.029	.003
	Aceptación Social	.284	42.681	.000	-.113	-2.273	.024

En la tabla V puede observarse que los alumnos de los centros concertados presentan diferencias estadísticamente significativas $p < .05$ a su favor con respecto a los alumnos de los centros públicos, en todas las variables excepto en autoestima global, lo que podría explicarse dada el mayor nivel socioeconómico de las familias de estos alumnos, la ausencia de alumnos inmigrantes en estos centros y tal vez, la mayor implicación del profesorado en el proyecto educativo de los centros y su mayor actividad en la ejecución de los planes de acción tutorial.

Tabla V. Efectos del tipo de centro (público versus concertado) de la totalidad de la muestra en las dimensiones de autoconcepto, autoestima y apoyo social del p3a. (n = 1.058) (broc, 2001). (anova de un factor).

Dimensión	Media* públicos	Media* concertados	Valor de F	g l	Valor de p
Competencia Escolar	17.50	17.97	4.357	1/1056/1057	.037
Aceptación Social	18.01	18.52	5.594	1/1056/1057	.018
Aspecto Físico	18.3	18.99	5.433	1/1056/1057	.020
Autoestima Global	19.99	20.39	3.831	1/1056/1057	.051
Apoyo Padres	20.90	21.45	7.049	1/1056/1057	.008
Apoyo Profesores	17.98	19.01	17.289	1/1056/1057	.000
Amigos Íntimos	19.60	20.14	4.715	1/1056/1057	.030
Discrepancia**	-0.53	-0.43	9.694	1/1018/1019	.002

N público = 432 N concertado = 588 * Media de la suma de puntuaciones directas

Para no hacer demasiado prolija esta exposición terminamos comentando que las diferencias en las respectivas variables en función del género muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en las variables de competencia escolar ($F = 4.64, p < .05$); aspecto físico ($F = 5.93, p < .05$) y en comportamiento ($F = 8.05, p < .05$). Los varones aventajan a las mujeres en las variables de competencia atlética (media de F en torno a 8, $p < .05$). No se constatan diferencias significativas entre los sexos en las variables de aceptación social y autoestima global.

2. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación son similares a los presentados por Harter en muestras americanas. Los análisis factoriales reproducen las escalas originales, tanto de las competencias percibidas (competencia escolar, competencia atlética, aspecto físico, aceptación social y comportamiento), como de las fuentes de apoyo social (padres, profesores, compañeros y amigos íntimos). Los índices alfa de Cronbach de las escalas (competencias percibidas = 0.86 como de las fuentes de apoyo social = 0.83) son muy aceptables, permitiendo su utilización en la población española.

Las variables que mejor predicen la autoestima global no son el rendimiento académico sino la competencia escolar y variables sociales que implican aceptación, buen comportamiento y aspecto físico. Por su parte, las variables que mejor predicen el rendimiento académico en la educación primaria son la competencia escolar y la autoestima global, mientras que en la educación secundaria son la competencia escolar, el comportamiento y la aceptación social, por este orden. Finalmente se constatan diferencias en las variables de autoconcepto a favor de los centros concertados, y se observan igualmente diferencias en competencia escolar, aspecto físico y comportamiento a favor de las mujeres, mientras que los varones obtienen puntuaciones medias más altas en competencia atlética, no constatándose diferencias en aceptación social y autoestima global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Aula XXI. Madrid: Santillana.
- Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y la tutoría. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, nº 1, 2000. 119-146.

- Broc, M. A. (2003). *Aportaciones recientes en la evaluación y tratamiento del autoconcepto y la autoestima en contextos clínicos y educativos*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza (Edición limitada).
- Broc, M. A. (2007). *Perfil de autoconcepto, autoestima y apoyo social para alumnos de educación primaria y primer ciclo de la ESO*. Comunicación no publicada presentada en II Encuentro de Psicólogos de Aragón. 17 de noviembre de 2007.
- González, M^a C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Universidad de Navarra: Editorial EUNSA.
- Harter, S. (1985a). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R. Leahy (Ed.), *The development of the self*. 55-122. New York: Academic Press.
- Harter, S. (1985b). *The Self-Perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children*. Manual, University of Denver.
- Harter, S. (1987). The determinants and Mediation Role of Global Self-Worth in Children. En *Contemporary Topics in Developmental Psychology*. Nancy Eisenberg (Ed.). John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1987). Causes, correlates and the functional role functional of global self-worth: A life-span perspective. En J. Kolligian and R. Stenberg (Eds.). *Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life-Span*. New Haven, Ct.: Yale University Press.
- Harter, S. (1988a). Developmental and dynamic changes in the nature of the self-concept: Implications for child psychoterapy. In S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy* (pp. 119-160). New York: Plenum.
- Harter, S. (1988b). Developmental processes in the construction of the self. Textbook chapter to appear in T.D. Yawley & Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1992). The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change. En Boggiano, A. K. & Pittman, T. (Eds.). *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*, 77-114. New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A developmental Perspective*. Guilford Press.
- Harter, S. & Broc, M. A. (2000). *Perfil de Autoconcepto, Autoestima y Apoyo Social para Adolescentes*. (Adaptación española). Madrid: Centro de Orientación de Sociología y

Psicología Aplicadas (COSPÁ).

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ANTE EL RETO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

María Frontera Sancho
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Este artículo se centra en la respuesta educativa a los alumnos con discapacidad en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria. Se destaca que, más allá de la adaptación del currículo, es preciso incrementar la autosuficiencia personal y social de los alumnos, así como modificar el contexto de modo que los Centros de Secundaria puedan acoger la diversidad del alumnado. Se analizan los elementos componentes de la capacidad de autodeterminación propuestos por Whemeyer y Schalock como objetivos fundamentales de la enseñanza secundaria y se destaca la necesidad de modificar las actitudes y expectativas de padres, profesionales y compañeros, así como de tomar medidas preventivas del acoso escolar para asegurar un entorno en el que las relaciones personales sean constructivas. Se plantea como metodología básica una Planificación centrada en la persona.

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa en Educación Secundaria Obligatoria. Alumnos con discapacidad. Necesidades educativas especiales. Prevención del acoso escolar. Calidad de vida. Autodeterminación. Planificación centrada en la persona.

1. DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN LA ESO

En la Educación Secundaria Obligatoria todos los alumnos, con independencia de sus características personales, comparten hasta los 16 años su escolarización en los mismos centros educativos. Sólo los alumnos con necesidades educativas más graves y permanentes son escolarizados, en nuestra Comunidad, en centros de Educación Especial, previa valoración de los Equipos Psicopedagógicos.

Se pretende el acceso de *todos* los alumnos a la educación y a la cultura propia de nuestra sociedad en igualdad de oportunidades, siendo necesario para ello el recurso a un conjunto de medidas educativas de carácter complementario.

En consecuencia, los centros de secundaria se ven en la necesidad de atender a un conjunto de alumnos que presentan *necesidades educativas muy variadas* (Martín et al., 1996):

- En primer lugar, alumnos que presentan un importante retraso global de la escolaridad (fracaso escolar por razones de tipo cultural, motivación, inteligencia límite...) y/o con dificultades específicas de aprendizaje en determinadas áreas (Matemáticas, Lengua).
- En segundo lugar, alumnado con condiciones personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica.
 - o Alumnos con problemas de movilidad que pueden afectar a la marcha autónoma y que pueden presentar serios problemas de comunicación que requieren ayudas técnicas adecuadas.
 - o Alumnos con ceguera o sordera que pueden necesitar el concurso de especialistas.
 - o La dificultad mayor suele presentarse en el caso de los alumnos con una discapacidad psíquica (discapacidad intelectual, discapacidad social).
- En tercer lugar, debe hacerse referencia a los alumnos con sobredotación.

El objetivo no es integrar a alumnos distintos para que se adapten a las aulas ordinarias sino *crear un contexto educativo capaz de atender a la diversidad del alumnado, satisfaciendo las necesidades* particulares de todos y cada uno.

2. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

La decisión de escolarizar a un alumno con necesidades educativas especiales en un centro de secundaria deberá estar siempre fundamentada en una evaluación psicopedagógica que proporcione razonables *expectativas* de que el alumno *podrá participar y beneficiarse de las experiencias de enseñanza y aprendizaje* propias de este tipo de centros. La decisión se toma siempre teniendo en cuenta tanto las *necesidades del alumno* como las *características del centro*.

La respuesta educativa ha de girar en torno a dos ejes fundamentales: la dimensión *institucional* y la *curricular* (Martín, et al., 1996):

- El diseño de la respuesta educativa a las distintas necesidades del alumnado en el contexto de un Centro de Educación Secundaria debería tener en cuenta los siguientes criterios:
 - o La oferta educativa a los alumnos con necesidad de apoyo educativo debe *formar parte de la planificación general del centro*; sólo así existen garantías de continuidad y eficacia
 - o Deben evitarse planteamientos centrados en la discapacidad del individuo. El alumno con necesidades educativas especiales es un alumno más del centro y sus posibles limitaciones deben entenderse como indicadores del *tipo y grado de ayuda* que va a precisar para su proceso académico y personal.
 - o La oferta educativa debe ser *enriquecedora para todos* (desde la persona con discapacidad intelectual hasta el superdotado).
 - o La oferta educativa debe tender a un *equilibrio* entre la máxima *normalización* en las experiencias que se brindan a los alumnos con discapacidad y la necesaria *individualización*, es decir, ajustada a sus características particulares. La fórmula organizativa se basará en las necesidades del alumno en concreto y en las posibilidades del centro, procurando el equilibrio entre la participación con sus compañeros de clase y la posibilidad de que la respuesta educativa que reciba se ajuste a sus competencias actuales; eso sí, tendiendo a que, en la medida de lo posible, participe con sus compañeros en el mayor número de actividades.
- Las adaptaciones curriculares
 - o El referente debe ser el *currículo ordinario*, teniendo expectativas razonablemente optimistas para evitar profecías autoincumplidas de incapacidad.
 - o Forman parte de un *continuo*: desde una simple adecuación parcial, aislada y transitoria, hasta las más amplias, significativas y duraderas.

- Deben presentar el *menor grado de significatividad*. Se debe empezar adaptando estrategias metodológicas, adecuando tiempos y actividades para terminar adaptando, si fuese necesario, lo referente a objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Deben estar acordadas en un proceso riguroso y sistemático de *toma de decisiones*, seleccionando la alternativa más conveniente, contando con el concurso de la familia, junta de profesores, departamento de orientación y del propio alumno.
- Deben estar sometidas a *revisión* mediante evaluación continua

3. LA CALIDAD DE VIDA COMO META DE LA EDUCACIÓN

La tarea de educar no se limita a objetivos académicos; está claro que un planteamiento centrado en la adaptación del currículo es absolutamente insuficiente.

Educar es formar, orientar, fomentar y desarrollar la salud, la emoción, la socialización, la comunicación, la autodirección, el ocio, la cultura, el respeto, la solidaridad, la generosidad... actuar sobre aspectos diversos del comportamiento del alumno que faciliten su inclusión y participación en la sociedad a la que pertenece. En definitiva, educar es participar en la construcción permanente de las personas. Y esto tiene una expresión permanente en el grado, percibido por uno mismo y por los demás, de bienestar, armonía, ajuste al contexto y a sí mismo. Un bienestar que tiene muchas facetas (bienestar físico, material, emocional, afectivo, social). En definitiva, el objetivo último de la educación es la mejora de la *calidad de vida*. (Basoco et al., 1997).

Hemos de conseguir que la *calidad de vida* se convierta en un principio organizador de la educación y de los servicios relacionados con todas las personas. No podemos perder de vista que el objetivo principal de todos los sujetos, con y sin discapacidad, es el de poder desarrollar una vida *lo más satisfactoria e independiente posible* (Shalock y Verdugo, 2003).

Un aspecto muy relevante de esa mejora de calidad es un incremento en la capacidad de *autodeterminación*. Mejorar la calidad de vida de una persona supone mejorar su autosuficiencia personal y social: su capacidad de *autodeterminación*. La

calidad de vida se basa especialmente en la participación activa de la persona en la toma de decisiones sobre su vida (FEAPS).

Según Wehmeyer (1996), autodeterminación se refiere a *“actuar como el principal agente causal de la propia vida y realizar elecciones y tomar decisiones relativas a la calidad de vida de uno mismo, libre de influencias o interferencias externas indebidas”*.

Existen cada vez más pruebas de que las habilidades de autodeterminación son importantes para unos mejores resultados en educación y calidad de vida de las personas con discapacidad. El trabajo de Wehmeyer y sus colaboradores ha mostrado que las personas con discapacidad que experimentan una mayor calidad de vida también son identificadas como aquellas que disfrutan de una mayor autodeterminación.

Una de las razones por las cuales los alumnos con discapacidad no han tenido éxito al dejar la escuela es que el proceso educativo no ha preparado adecuadamente a los estudiantes con NEE para llegar a ser jóvenes autodeterminados. *“Si los estudiantes flotaran con chalecos salvavidas durante 12 años, ¿se podría esperar que nadaran si se les quitaran los chalecos repentinamente? Probablemente no. La situación es similar para los estudiantes que reciben servicios de educación especial. Muy a menudo a estos estudiantes no se les enseña cómo manejar sus propias vidas antes de ser lanzados al agua fría de la realidad de la salida escolar”*. (Martín, Marshall, Maxson y Jerman, 1993, citados en Wehmeyer y Schalock, 2001).

Como subraya Tamarit (2001), hemos creado estructuras y servicios para las personas con discapacidad, por su bien, para defenderles frente al mundo, para prepararles para una vida que al final no les dejamos vivir, pues no tienen voz y poder para decidir, para elegir, para guiar su existencia. Las personas con discapacidad experimentan una autodeterminación limitada y oportunidades restringidas para realizar elecciones y tomar decisiones.

4. DIFICULTADES QUE SE ENCUENTRAN DE FORMA ESPECIAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La autodeterminación es la meta principal del proceso educativo y, en realidad, de todo el desarrollo vital.

Sin embargo, *en el ámbito escolar se ha prestado poca atención a la calidad de vida*. Algunas razones que lo explican son: 1) se considera que la función principal de la escolarización es *preparar al alumno para la vida adulta* pero no se percibe ésta como un período importante de la vida del individuo, por lo que la calidad de vida pasa a ser un concepto marginal y una meta no prioritaria. 2) la atención se centra más en cuestiones de *organización escolar, reforma curricular* que en aspectos relacionados con la calidad de vida de los alumnos.

Y, de hecho, la enseñanza de esos aprendizajes relacionados directamente con la mejora de la calidad de vida se ha venido dejando a la *responsabilidad difusa del tutor educativo*.

La etapa de la Educación Secundaria Obligatoria plantea dificultades especiales al proceso de inclusión educativa de los alumnos con algún tipo de discapacidad.

- A menudo, los alumnos deben abandonar el ambiente protector de la Escuela de Educación Primaria para incorporarse a los Institutos: un contexto nuevo, con compañeros distintos a los que han tenido a lo largo de la escolaridad
- Los *aprendizajes escolares se hacen más complejos*, se diversifican las materias de estudio y *se multiplica el profesorado* dedicado a impartirlas (un profesorado especialmente *centrado en la materia* que imparte). De esta forma se enfatizan los aspectos relacionados con la *instrucción* de las distintas asignaturas, se complican las adaptaciones curriculares, y la atención al alumno con discapacidad supone una coordinación mayor entre las distintas personas implicadas en el proceso de educación.
- Por otra parte, el inicio de la adolescencia lleva consigo la formación de pandillas de alumnos con intereses y características muy semejantes entre sí, que los compañeros con discapacidad, dadas sus características especiales, pueden no compartir. De esta forma, quedan excluidos del grupo. En esta fase del desarrollo, el que no es clónico, es marginal y víctima propiciatoria del acoso.

En esta etapa es cuando el problema del *acoso* adquiere mayor relevancia. Efectivamente, el problema se plantea sobre todo al llegar al Instituto. Los estudios indican que el maltrato tiene un pico de incidencia en los últimos años de Primaria y los primeros años de Secundaria, y tiende a decrecer a lo largo de esta última (Granizo et al., 2006; Hernández et al., 2006).

Sabemos que los niños y adolescentes con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales son más vulnerables o tienen un mayor riesgo de sufrir situaciones de violencia y maltrato.

Cualquiera que muestre algún punto de *vulnerabilidad y no tenga el apoyo de un grupo* puede convertirse en víctima (Granizo et al., 2006).

Whitney, Smith y Thompson (1994) sugieren tres razones que explicarían que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan mayor riesgo de ser victimizados:

- a) poseen *características diferentes* que les hacen parecer un blanco obvio;
- b) pueden tener menos amigos y estar *menos integrados* socialmente;
- c) algunos manifiestan *comportamientos problemáticos*, incluso agresivos, lo que les convertiría en víctimas provocativas. En algunos casos no tiene la intención de provocar, sino que simplemente no ha aprendido cómo debe comportarse. En otros casos se propone irritar a los demás deliberadamente. Sus iguales los consideran pesados, estúpidos... Algunos los ignoran o evitan y tienen muchas menos posibilidades de recibir apoyo si alguien les intimida. También puede ocurrir que sus iguales se esfuercen por provocarlos para que reaccionen de una manera airada e irracional, como un medio para ridiculizarlos y humillarlos. Si algún profesor les advierte, los intimidadores pueden argumentar que la víctima es el responsable o que, como mínimo, tiene parte de culpa. El irritante comportamiento de las víctimas provocadoras puede hacer que los profesores reaccionen ante ellas con impaciencia o enfado. Los profesores tienden a rechazar las quejas de los padres como falsas. La víctima, en consecuencia, se queda sin apoyos. Es muy importante que los profesores se den cuenta de esta compleja dinámica y que estén atentos para detectar este tipo de víctimas. Enseñarles respuestas asertivas y no provocadoras puede ayudarles a cambiar su comportamiento. También se puede trabajar con los iguales para que no emitan respuestas ridículas y poco serias y permitan que la víctima provocadora pase a formar parte del grupo.

Se ha sugerido que la victimización escolar puede ser uno de los factores que impida la inclusión real de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria (Norwich y Kelly, 2004).

5. TAREAS QUE DEBE ACOMETER LOS CENTROS DE SECUNDARIA

A pesar de estas dificultades, los Institutos, lejos de renunciar a proporcionar una mayor calidad de vida y, por consiguiente, una mayor autodeterminación de todos sus alumnos, deben tener presente que, en muchos casos, constituyen el último eslabón de la cadena formativa por lo que son esenciales en el establecimiento y fijación de actitudes y competencias (López Ocaña y Zafra, 2003).

Muchas son las tareas que hay que acometer para transformar los Institutos hasta convertirlos en medios que faciliten las conductas autodeterminadas de todos los alumnos, incluidos aquellos que tienen necesidades educativas especiales. La etapa de la Educación Secundaria Obligatoria constituye un período crítico para el desarrollo de muchas de estas habilidades.

Las personas con discapacidad han de tener oportunidades de adquirir *habilidades*, *mejorar su competencia general* para integrarse en la realidad que viven, para satisfacer las demandas naturales y sociales de sus entornos cotidianos, *desarrollar sus capacidades y estrategias de autorregulación de la conducta* (estrategias para la resolución de problemas, asertividad, autoobservación, comunicación...) y *autoeficacia percibida* (sentir que tienen control sobre los resultados que son importantes en sus vidas) que les posibiliten tener mayor control y autodeterminación en sus vidas. Deben tener libertad para ejercer control y autodeterminación en sus vidas con el apoyo que requieran de sus amistades, familia y de los sujetos a los que ellos elijan (Tamarit, 2001).

La intervención educativa requiere, como siempre, tener en cuenta *dos polos de actuación*: la persona y el contexto. Es importante, no sólo incrementar la competencia personal, sino también *incidir en el contexto* en el que estas personas viven

Desde los Centros educativos es necesario enseñar los elementos componentes de la autodeterminación propuestos por Wehmeyer y Schalock (2001), lo que exige previamente su evaluación (Whemeyer et al., 2006).

- Ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan *elegir y expresar sus preferencias*, *experimentando control sobre sus vidas*. La libertad de elegir y expresar las preferencias personales es algo muy valorado por todos. Demasiado a menudo, a las personas con discapacidad se les niegan *oportunidades* para

ejercer su capacidad de elegir y controlar muchos aspectos de sus vidas. Esta negación suele conducir a una incapacitación aprendida, dependencia, falta de autoestima y motivación limitada. La oportunidad de elegir y tomar decisiones sobre la propia vida es fundamental para la calidad de vida. La provisión de estas oportunidades refleja las mejores prácticas en los actuales programas de servicios y apoyos en educación (Schalock y Verdugo, 2003).

- Permitir a los alumnos controlar los procesos de *toma de decisiones* progresivamente. Shevin y Klein (1984) enfatizaron la importancia *de integrar las oportunidades de realizar elecciones a través del día a día escolar*, mediante las siguientes claves (referido en Wehmeyer y Schalock, 2001):
 - o *Incorporar la elección* de los estudiantes como un paso temprano en el proceso instruccional.
 - o *Incrementar el número de elecciones* relacionadas con una actividad determinada que hacen los estudiantes.
 - o *Incrementar el número de dominios en los cuales toman decisiones*; y plantear su significado en término de riesgos y consecuencias a largo plazo de las elecciones que hacen los alumnos
 - o Comunicación clara con el estudiante en lo concerniente *a posibles áreas de elecciones y a los límites* dentro de los cuales se pueden hacer las elecciones
- Desarrollar habilidades de *solución de problemas*, promoviendo las preguntas abiertas y la exploración. Los profesores deben servir como *modelos* de roles *verbalizando los pasos* de la resolución de problemas usados en el día a día, y deben asegurar que a los estudiantes se le presten los *apoyos y ayudas adecuadas*.
- Desarrollar *habilidades de autogestión*. El comportamiento autorregulado implica autogestionar la propia vida incluyendo *automonitorización, autoevaluación, autorrefuerzo, autoinstrucción*.
 - o Automonitorización: Enseñar a los alumnos a evaluar, observar y registrar su propio comportamiento.

- Autoevaluación: Uso de estrategias sistemáticas para hacer un seguimiento y evaluación del propio progreso en actividades educativas incluyendo metas y objetivos. Esto supone autoobservación, discriminando y registrando la ocurrencia de un determinado comportamiento y comparación con un resultado estándar o esperado, previamente determinado.
 - Autorrefuerzo: autoadministración de consecuencias contingente a la ocurrencia de un comportamiento.
 - Las estrategias de autoinstrucción implican enseñar a los alumnos a darse sus propias sugerencias verbales para resolver un problema académico o social. Estas estrategias trasladan la responsabilidad de proporcionar instigadores verbales e indicaciones de una fuente externa al estudiante
- Desarrollar *habilidades de autodefensa*. Las habilidades de autodefensa son habilidades que los sujetos necesitan para hablar por sí mismos. La instrucción para la promoción de la autodefensa se centrará en dos cuestiones
- cómo defender
 - qué defender

Aunque los alumnos de primaria pueden empezar a aprender habilidades básicas de autodefensa, la mayor parte del énfasis instruccional en el área se aplicará durante la educación de secundaria.

Los esfuerzos de instrucción necesariamente deberán tratar tanto los *derechos* como las *responsabilidades*.

Las estrategias curriculares para el aspecto de la autodefensa incluyen:

- un énfasis formativo en ser *asertivo* pero no agresivo
 - *cómo comunicarse efectivamente* en situaciones de persona a persona, de pequeño grupo y de grupo grande
 - *cómo negociar*, comprometer y usar la persuasión
- Desarrollar *percepción de control y eficacia*. Deben *sentir que tienen control* sobre los resultados que son importantes en sus vidas (Rosa, 1.993). Para ello será fundamental permitir la *experiencia de éxito* a todos los alumnos. Un

programa educativo que enfatice la resolución de problemas, la realización de elecciones, la toma de decisiones y el planteamiento y logro de metas usando actividades dirigidas a los estudiantes, proporcionará amplias oportunidades a los alumnos de aprender que ellos tienen control sobre los reforzadores y resultados primordiales para ellos.

- Fomentar la *autoconciencia* y *autoconocimiento* (Peralta et al., 2004; Valmaseda, 2004). Para que los sujetos actúen de forma autorrealizada, deben tener una comprensión básica de sus fortalezas, debilidades, habilidades y limitaciones, deseos, creencias, planes de futuro.... Este autoconocimiento y comprensión se forma a través de la experiencia e interpretación del propio entorno y está influido por la evaluación de otros significativos, refuerzo y atribuciones y expectativas sobre el comportamiento de uno mismo. En muchos casos, las personas con discapacidad saben mejor lo que no son capaces de alcanzar que aquello que sí son capaces de lograr.
- Enseñar habilidades sociales al alumno con discapacidad (Caballo y Verdugo, 2006).

6. MODIFICACIÓN DEL ENTORNO

Para conseguir una mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, es importante, no sólo incrementar su competencia personal, sino también *incidir en el contexto* en el que estas personas viven. Está hoy muy claro que la discapacidad no deriva directamente de la deficiencia, sino que resulta de la interacción entre las limitaciones y el entorno físico y social de las personas.

Así, las personas con discapacidad necesitan una formación para el desarrollo de sus habilidades y capacidades personales; pero necesitan también que se imparta una formación dirigida a *adaptar los entornos*, a hacer entornos capaces de compartir la diversidad y con expectativas optimistas en relación con sus posibilidades de desarrollo, aprendizaje y autonomía.

Uno de los principales problemas que se deben afrontar es la lucha contra las bajas *expectativas* de padres, profesores y sociedad en general respecto a las posibilidades de los alumnos y adultos con discapacidad. Se deben superar ciertos prejuicios y presupuestos acerca de la incapacidad de estas personas para actuar con autonomía,

tomar decisiones, autorregular y controlar su conducta o ser autoconscientes, evitando el círculo vicioso que se forma: si se piensa que no son capaces de este tipo de conductas, no se ofrecen oportunidades para desarrollarlas, de modo que no alcanzan un nivel aceptable de autodeterminación y, lo que es peor, estas personas llegan a creer que no son capaces de lograrlo. Un aspecto importante en el fomento de la autodeterminación en las personas con discapacidad son las *actitudes de los profesionales y de las familias* (Tamarit, 2001). Muchas veces son las actitudes las que crean la discapacidad (más que la propia deficiencia que la persona tenga). Las principales barreras las ponemos nosotros.

Por otra parte, será necesario facilitar las *interacciones* de los alumnos con necesidad de apoyo educativo con sus compañeros sin discapacidad. Es importante adoptar medidas preventivas contra el acoso, ya que ocurre en todos los Centros de Secundaria, sobre todo en el recreo y en clase cuando no está el profesor. La prevención consiste en fomentar las relaciones sociales significativas (Hernández, Van der Meulen y Del Barrio, 2006):

- Promoviendo comportamientos *empáticos* en los compañeros: facilitar la comprensión de sus conductas y necesidades
- Utilizando *estrategias cooperativas* en clase de manera que los alumnos interactúen ya que, cuando se conoce a alguien en el plano personal y se aprende a valorarlo como individuo, se es menos proclive a excluirlo (Martin et al., 1996)
- Aprovechar las tutorías para compartir experiencias positivas, fomentar apoyo al débil, analizar relaciones y sentimientos... Conviene tener momentos específicos en el horario de la semana (por ejemplo, la *tutoría*) para *analizar las relaciones personales y los sentimientos*, desarrollar la *empatía* emocional, aprender a *pedir ayuda*, comunicar estos incidentes... (Díaz Aguado, 1995). No se trata sólo de hablar de conflictos o problemas, sino también de *compartir experiencias* positivas y de *posibilitar el conocimiento mutuo*
- Al tiempo, hay que fomentar la *cultura del heroísmo* que implica defender al débil. Repensar con los alumnos las nociones de miedo, valor, expectativas de reacciones en el grupo. Según el informe de del

Defensor del Pueblo (2000), no se ha conseguido que cale en el alumnado el rechazo a la realización y a la participación en actos de abuso. Los valores de solidaridad y apoyo a las víctimas, y de repulsa y censura a los agresores, no están lo suficientemente extendidos y hay que insistir en su transmisión y asentamiento hasta conseguir que la percepción negativa y el rechazo social del alumnado hacia las actitudes violentas y abusivas aíslen a quienes las practican y les resten, no sólo los apoyos, sino también las miradas cómplices o comprensivas.

- o Y sobre todo, hay que propiciar prácticas concretas para generar redes sociales significativas como el *círculo de amigos* (Whitaker y cols. 1998) y la *mediación entre iguales*. El círculo de amigos crea conductas prosociales en el grupo clase y eleva la corresponsabilidad moral del grupo. Un programa de mediación implica entrenar a personas de los distintos estamentos del centro (alumnos, docentes, padres...) y aumenta la sensación de seguridad en la escuela.

Es necesario asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su nivel de habilidad, experimenten logros positivos, proporcionarles tanta autonomía como sea posible para que puedan tomar decisiones y hacer elecciones responsables, asegurarse de que experimenten un creciente sentimiento de autovalía, proporcionar un marco en el que las relaciones personales sean constructivas, así como un *ambiente libre de daño físico y moral*.

Se aboga por una *planificación centrada en la persona*, considerando al individuo y a la familia como directores de sus propios apoyos, como participantes de hecho en la planificación y control de sus propios apoyos (López Fraguas et al., 2004).

Se trata de elaborar un *perfil individualizado* de los apoyos necesarios, indicando: las *preferencias e intereses* del sujeto, sus *metas personales*, las áreas y actividades requeridas de *apoyo*, las funciones de apoyo específicas que darán respuesta a las necesidades de apoyo identificadas, los apoyos naturales disponibles para la persona, los contextos donde la persona estará con mayor probabilidad así como las actividades en las que participará. Es necesario *analizar los entornos actuales y futuros* en los que el sujeto se va a desenvolver para, a partir de ahí, desarrollar planes de formación funcionales que favorezcan la máxima inclusión de la persona en la sociedad.

Asimismo, será necesario un plan directriz para *supervisar* la provisión y los resultados personales del apoyo proporcionado.

Desde este punto de vista, la clave de la intervención no es la discapacidad sino el proyecto vital de la persona con discapacidad. Se trata de apoyar a la persona para que, desde su perspectiva, considerando sus deseos e intereses, y velando por su pleno desarrollo humano, pueda construir el futuro personal deseado.

Conseguir la *autodeterminación* para los alumnos en las *escuelas*, tengan o no discapacidad, es una tarea compleja. Un programa educativo que quiera promover la autodeterminación no debe consistir únicamente en esfuerzos unilaterales para *cambiar el currículo*. Se deben acometer una amplia variedad de modificaciones y adaptaciones del medio escolar junto con un énfasis paralelo en la familia y en la comunidad del alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caballo, C. Y Verdugo, M. A. (2005). *Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. Madrid: ONCE. 33-83.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 25-48.
- Díaz Aguado, M. J. (1995). *Programas para favorecer la integración escolar: Manual de intervención*. Madrid: ONCE.
- Granizo, L., Taylor, P. y Del Barrio, C. (2006). Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con síndrome de Asperger en escuelas integradas de Secundaria: Un estudio de casos. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 11, nº 2, 281-292.

- Hernández, J. M., Van der Meulen, K. y Del Barrio, C. (2006). Hablando del acoso escolar para fomentar las relaciones entre iguales. *Comunicación presentada al XIII Congreso de AETAPI. Sevilla.*
- López Fraguas, M. A., Marín González, A. I., De la Parte Herrero, J. M. (2004). La Planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. *Revista Siglo Cero*, Vol. 35 (1), 210.
- López Ocaña, A. M. y Zafra Jiménez, J. M. (2003). *La diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, E. y otros (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*, Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona, Ed. Horsori.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools, *British Educational Research Journal*, 30, 43-65.
- Peralta, F., Alquegui, B., Arteta, R., Landa, M. y Santesteban, I. (2004). Intervención para el desarrollo de la autoconsciencia en alumnos con retraso mental: propuesta de actividades. *Siglo Cero*, 35 (3), num. 211.
- Rosa, A. (1993). Hacia la normalización desde la heterogeneidad. Desarrollo psicológico y educación en el niño con parálisis cerebral. En A. Rosa, I. Montero y M. C. García, *El niño con parálisis cerebral: Enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: CIDE.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Shalock, R. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Silvestre, N. (1998). *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson. Cap. 7
- Valmaseda, M. (2004). El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervenciones desde la escuela. En A. B. Domínguez y P. Alonso, *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe. Cap. 5.

- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar: un enfoque integral*. Madrid: Morata. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Tamarit, J. (2001). Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental. Verdugo y Jordán de Urríes (Eds), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: How does it relate to the educational needs of our children and youth? In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-Determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, 17 - 36. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. y Schalock, R. L. (2001). Autodeterminación y calidad de vida: Implicaciones para los servicios de educación especial y para los apoyos. *Siglo Cero*, 33 (3), 15-31.
- Wehmeyer, M. L., Peralta, F., Zulueta, A., González Torres, M. C. y Sobrino, A. (2006). *ARC. Escala de Autodeterminación personal. Instrumento de Valoración y Guía de Aplicación. Adolescentes y adultos con discapacidad intelectual. Manual Técnico de la Adaptación Española*. Madrid: CEPE.
- Whitaker, P. Barratt, P. Joy, H. Potter, Mo y Thomas, G. (1998) Children with autism and peer group support: using “circles of friends” *British Journal of Special Education* Vol. 25, nº 2
- Whitney, I., Smith, P. K. y Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P.K. Smith and S. Sharp (Eds.), *School Bullying: Insights and perspectives*, 213-240.

PROYECTO DE CONVIVENCIA

Mireya Fontán Heras

IES Sierra de San Quílez de Binéfar (Huesca)

RESUMEN

Proyecto de convivencia que lleva tres cursos funcionando. Está centrado en la puesta en marcha de un servicio de mediación entre iguales. El primer curso se dedicó a la formación del profesorado en su mayor parte, durante el segundo se realizó la formación de los mediadores y en este tercer curso los alumnos mediadores intervienen en el tratamiento de conflictos relacionados sobre todo con insultos, malentendidos, peleas entre amigos, etc. La continuidad del servicio se asienta en la formación de los alumnos que acceden por primera vez al Centro, procedentes de educación primaria y en el trabajo continuado con los que ya tienen cierta experiencia. Se pretende que haya mediadores en todos los cursos de la ESO.

Otra línea de actuación es la creación de una escuela de padres. Tiene como objetivo la creación de un grupo que sirva para el intercambio y la búsqueda de información frente a problemas comunes entre los padres. Se realizan reuniones con una periodicidad mensual.

El proyecto se plantea otras actuaciones como jornadas de acogida para alumnos de 1º de ESO, convivencia entre alumnos, día de la paz, mejora y cuidado de las instalaciones del Centro, formación en el uso del aprendizaje cooperativo como metodología que favorece la relación entre el alumnado y la atención a la diversidad.

PALABRAS CLAVE: Mediación, conflicto, disciplina, resolución pacífica de conflictos, aprendizaje cooperativo, educación para la paz.

1. ORIGEN DEL PROYECTO

El proyecto surgió a raíz de una situación de conflicto y malestar dentro del claustro de profesores (curso 2004-05). No existía un acuerdo en cuanto al modo de tratar los conflictos, de entender la disciplina y el modo de aplicarla. Esto hizo que se planteara la necesidad de abordar el tema de la convivencia y la disciplina.

Por un lado, la opinión de que la aplicación estricta del RRI solucionaría los problemas; en el otro extremo, la creencia de que la mera sanción no soluciona el conflicto sino que lo “acalla” en el mejor de los casos.

En lo que sí había acuerdo era en que casi todos habíamos experimentado la dificultad de esos días en que uno vuelve a casa con la frustración de no haber podido solucionar o hacer frente a las dificultades surgidas en el aula. Estábamos de acuerdo en la necesidad de desarrollar en los alumnos/as competencias necesarias para aprender a convivir, como por ejemplo: la comunicación, la cooperación y el trabajo en equipo, la reflexión crítica sobre los problemas, la capacidad para discutir con el objetivo de obtener el consenso y llegar a un compromiso social. También pretendíamos formarnos sobre el modo de poner en práctica en el Centro un servicio de mediación.

El grupo de profesores que estuvo de acuerdo en formar un grupo de trabajo para abordar este tema fue de 10 personas, incluido el Equipo Directivo. A pesar de ser poco numeroso, recibimos apoyo de la Administración y durante el curso siguiente (2005-06) tuvimos formación por parte de Marina Caireta, profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona y perteneciente al grupo de Educación para la Paz que dirige Paco Cascón.

Ella nos enseñó a entender el conflicto como algo inevitable, de lo que no hay que escapar y que debe tomarse como una oportunidad para aprender y crecer como personas.

Durante ese curso pudimos poner en práctica algunas dinámicas con los alumnos y experimentar algunas de las actividades que ella nos proponía. Nos dio ánimos para seguir adelante y para atrevernos a probar; desde aquí le damos las gracias por sus enseñanzas y por las inyecciones de energía que suponían para nosotros las horas de trabajo con ella.

También llevamos a cabo una valoración del estado de la convivencia en el Centro, para ello utilizamos una encuesta para profesores tomada de Fernández (2004),_los resultados obtenidos nos mostraron cuatro fuentes de conflicto a tener en cuenta:

- Conflictos y agresiones entre el alumnado.
- Conflictos y agresiones de alumnos hacia profesores.
- Alumnos disruptivos que impiden el transcurso de la clase.
- Mejora de la convivencia entre profesores.

La opinión del alumnado fue obtenida a través de una encuesta que Rosario Ortega propone en el material titulado “La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla”. Programa educativo de Prevención del maltrato entre compañeros y compañeras, editado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Los resultados obtenidos indicaban que los alumnos/as mayoritariamente buscan ayuda en sus compañeros/as cuando tienen un conflicto, eso nos hizo pensar que admitirían el recurso de la mediación.

También opinaban que el tema de resolución de conflictos afecta tanto a profesores/as como a alumnos/as, por lo tanto eran partidarios de la colaboración y podrían aceptar formación y ayuda.

Como conductas a corregir, principalmente destacaban agresiones de tipo verbal: insultar y hablar mal de otros, y por otro lado, en menor medida, perseguir u hostigar. Esto es lo que valoraba la encuesta.

Sobre el acoso sexual o de otro tipo, no se detectaron casos.

Pensamos que trabajando el tema de la convivencia con el alumnado, podríamos hacer prevención y a la vez detectar aspectos que pudieran pasar inadvertidos.

Otras acciones que se llevaron a cabo fueron:

- Salida de convivencia con los alumnos de 1º de ESO. Consistió en una excursión a Boltaña, donde se realizó un juego de pistas por el pueblo y otros juegos con material deportivo.
- Talleres de habilidades comunicativas y de carácter lúdico en la semana anterior a Navidad.
- Talleres de habilidades comunicativas con padres.

Al finalizar ese curso nos planteamos la posibilidad de crear un servicio de mediación, no sólo como recurso para reducir la conflictividad, sino como un medio para educar en la resolución de conflictos de forma pacífica, utilizando la palabra y el diálogo. También creímos oportuno proponer a la AMYPA, la formación de una escuela de padres. Estas dos acciones son las que han centrado la mayor parte de las tareas llevadas a cabo, en los dos últimos años, a través del Proyecto de convivencia en nuestro Centro.

2. ACTUACIONES LLEVADAS A CABO DURANTE EL CURSO 2006-07

Creación de un servicio de mediación entre iguales

- Cómo comenzamos

Partimos de la experiencia del IES Gaspar Lax de Sariñena, ellos nos proporcionaron sus materiales y nos explicaron su modo de hacer. La trabajadora social Inma de La Calle Ysern nos animó y ayudó en los momentos iniciales, cuando más lo necesitábamos, y por ello se lo agradecemos. También seguimos casi al pie de la letra, el manual para la formación de mediadores de Torrego (2003).

- Selección y formación de los mediadores

El proceso seguido fue el siguiente: en primer lugar el Director y la orientadora pasaron por todas las clases de 1º y 2º de ESO explicando el significado y valor de la mediación como alternativa para la resolución de conflictos; para ello se utilizó la presentación PPT que modificó el grupo de trabajo, basándose en la elaborada por el profesor Miguel Ángel Modrego.

Posteriormente los tutores hablaron con sus grupos y se formó el equipo definitivo de alumnos voluntarios.

El siguiente paso fue la realización de una reunión de padres de los alumnos/as que se ofrecieron voluntarios. Se les comunicó lo hablado con sus hijos, les explicamos los problemas que teníamos en cuanto al horario y se decidió que el grupo de 2º de ESO haría el taller por las tardes, de 15:00 h a 16:30 h., los alumnos se quedarían a comer en el IES.

Los otros dos grupos de 1º de ESO realizaron el taller en la hora de estudio/religión, uno el martes y otro el viernes.

Participaron un total de 12 alumnos/as en 2º ESO y 16 alumnos/as en 1º de ESO. Fueron necesarios cinco profesores del grupo de trabajo en el desarrollo de los talleres, otros dos profesores se encargaron de sustituirles en dos grupos a los que tenían que impartir estudio. Se realizaron un total de 14 sesiones a lo largo del curso.

En horario de mañanas se hizo la coordinación de las actividades y tareas que se iban desarrollando con los tres grupos.

- Dificultades surgidas a lo largo de curso

Los grupos inicialmente eran demasiado numerosos, ya que no hicimos una selección previa. Después de varias sesiones, fueron abandonando varios alumnos/as, sobre todo en uno de los grupos de 1º ESO. El grupo de 2º ESO se ha mantenido estable, solamente un alumno lo dejó. Estuvimos preocupados, temiendo que todos se

cansarían, pero no fue así; superado ese obstáculo, los que quedaron se comprometieron a terminar y lo hicieron con mucho interés.

El hecho de dedicar una hora semanal, supuso que se alargara mucho en el tiempo y que los alumnos se cansaran, no veían cuándo podrían empezar a practicar. Otro aspecto a mejorar es la secuenciación de las sesiones; en las primeras ellos tenían que escuchar y atender a explicaciones teóricas, eso se les hizo un poco pesado. Nos dimos cuenta de que cuando empezamos con el role-playing, ellos se divertían y les gustaba mucho más.

La finalización supuso para ellos la entrega de un diploma donde se indicaba su participación en el taller y el reconocimiento en sus expedientes de la actividad realizada. También tuvieron un obsequio que el Ayuntamiento nos proporcionó.

- Propuestas de mejora

- o Selección previa de mediadores.
- o Hacer el taller mucho más práctico.
- o Proporcionar un material que tendrán que leer previamente.
- o Compromiso de no faltar a las sesiones y/o abandonar transcurrido un número determinado de las mismas.
- o Comenzar antes en el tiempo, 1º trimestre, para que puedan empezar a practicar lo que han aprendido ese mismo curso.
- o Hacer la formación de modo intensivo si se puede, en horario de tardes, aunque esto es difícil porque todos tienen actividades extraescolares.

- Opinión del profesorado y del alumnado participante

Estamos de acuerdo en que para nosotros supuso un aprendizaje, era algo que no habíamos hecho nunca. Estamos satisfechos con la tarea realizada y queremos seguir con esta labor. Tal vez ahora veamos más claro el camino a seguir.

Por lo que respecta a los alumnos, nos dimos cuenta de que aprendieron más de lo que nos parecía en un principio, y muchos de ellos sienten ahora que serán capaces de actuar como mediadores. Algunos creen que necesitarán ayuda y los menos creen que no serán capaces, porque a veces “no saben qué decir”.

Han aprendido las etapas de la mediación, utilizan el vocabulario relacionado con la escucha activa, saben lo que significa utilizar mensajes yo, ser asertivo, etc.

Casi todos explican que les gustó la experiencia y que les ha ayudado a ser más responsables y a saber escuchar.

- Opinión de los padres conocedores del programa y de las actividades realizadas

La asistencia a la reunión informativa fue muy numerosa, opinaron que el proyecto era interesante y que podía ser útil para sus hijos. Propusieron que el taller de 2º de ESO se realizara por la tarde, seguido de la jornada escolar.

Creación de una escuela de padres

- Objetivos

- Aumentar la participación y la comunicación de las familias con el Centro.
- Formar a los padres en temas que sean de su interés y que faciliten en lo posible la relación y la comunicación con sus hijos/as.
- Crear un grupo de padres/madres en el que la convivencia sea agradable y se puedan establecer lazos de amistad y compañerismo.

- Proceso de creación

Se contactó con la asociación de padres y madres para explicarles la propuesta, ellos prepararon un documento de inscripción que se entregó con la hoja de matrícula de cada alumno/a. Los interesados se inscribieron en la actividad, y de este modo surgió el primer grupo.

- Temas trabajados

- Cambios en la adolescencia: Salud y adolescencia.
- Trastornos alimenticios (charla subvencionada por FAPAR).
- Autoconcepto-autoestima, Asertividad, Creencias irracionales.
- Internet y el uso de las nuevas tecnologías (en colaboración con el Ayuntamiento)
- Estilos educativos en la familia.
- Prevención de drogodependencias (en colaboración con Cáritas Monzón-Barbastro).
- La comunicación mediante la escucha activa.

- Planificación de las sesiones y preparación de materiales de forma coordinada con la Educadora Social de Comarca

La planificación de las reuniones se realizó en la hora de coordinación semanal de la Educadora Social con la Orientadora.

- Frecuencia de las reuniones

Los encuentros tuvieron lugar en el IES Sierra de San Quílez, una vez al mes, de 19:30h. a 21:00h. Se realizaron un total de nueve reuniones.

- Publicación de los temas tratados y difusión a través de la AMYPA. Utilización de la página web del Centro para dar a conocer dichos temas

Los temas trabajados se publicaron en la página web del Centro: www.iesbinefar.es También se dio a conocer la constitución de la escuela de padres, a través del diario La Mañana, La Voz de Binéfar y el diario del Alto Aragón.

- Respuesta obtenida y valoración de la actividad

El grupo inicial fue poco numeroso, entre ocho y diez madres, pero se mantuvo constante a lo largo del curso.

La valoración que hicieron fue positiva, los temas fueron de su agrado y su deseo fue continuar el siguiente curso, profundizando más en los temas tratados.

Para los monitores, la actividad resultó gratificante y enriquecedora y el deseo también fue de continuidad. Entendemos que el inicio de actividades de este tipo es costoso y que vale la pena trabajar con los padres aunque sean pocos los que acudan a las reuniones.

Otras actividades realizadas a lo largo del curso

- Jornadas de acogida para el alumnado de 1º de ESO. Gymkhana para favorecer el conocimiento de las instalaciones del Centro. Reuniones de padres explicando el funcionamiento del Centro.
- Actividad de convivencia con 1º de ESO. Excursión a Boltaña.
- Revisión del Plan de Acción Tutorial, incluyendo actividades relacionadas con la convivencia y la resolución de conflictos.
- Jornada de celebración del día de la Paz, con la colaboración de diversos departamentos y realizando un acto público con la participación del alumnado.
- Competiciones deportivas en los recreos, coordinadas por el departamento de Educación Física.
- Pequeñas experiencias de aprendizaje cooperativo en algunas áreas.

3. CURSO 2007-08. MOMENTO ACTUAL Y PLANES DE FUTURO

Equipo de Mediación

En la actualidad nuestros alumnos/as han empezado a intervenir en conflictos relacionados sobre todo con insultos, malentendidos, bromas no compartidas, enfados entre amigos, etc. Procuramos que participen todos en alguna ocasión, por simple que

sea el caso. Trabajan por parejas, de este modo se sienten más seguros y se puede comentar mejor lo que ha ocurrido, lo que podrían haber hecho o dicho. La retroalimentación es más completa.

Disponemos de una hora semanal, para ellos es la hora de estudio, en la que hablamos de los casos que han surgido y preparamos las sesiones futuras de mediación. También dedicamos este tiempo a elaborar carteles, un tríptico informativo sobre qué es la mediación, etc. En el futuro nos gustaría elaborar materiales que sirvieran para trabajar en las tutorías y así prevenir conflictos. Estamos pensando en hacer pequeños videos o presentaciones relacionadas con el tema de la violencia y el maltrato entre compañeros.

Queremos también realizar una salida de convivencia de forma conjunta con los mediadores del instituto Gaspar-Lax de Sariñena, tal vez la próxima primavera.

El momento que se utiliza para mediar es la hora de tutoría, algunas veces se tienen que utilizar otras clases.

Por el momento, vamos observando que los alumnos están contentos; los mediadores se sienten satisfechos, de alguna forma su figura cobra importancia, y los mediados acuden tranquilos, pensando que existe un modo para hacer frente al problema, que alguien les va a ayudar. El hecho de que sea un compañero, un igual, el que haga de mediador, hace que las relaciones de poder estén equilibradas, nadie se siente inferior.

Tenemos como tarea pendiente, entre otras muchas, la formación de los nuevos mediadores de 1º de ESO. La selección va a hacerse de un modo diferente al curso pasado. Dentro de cada grupo serán los propios alumnos los que elijan a sus compañeros mediadores, posteriormente nosotros haremos la selección final.

Habrá que hacer una reunión de padres, explicando en qué va a consistir el taller de formación, y también habrá que buscar un tiempo para hacerlo.

Nuestra pretensión es que haya mediadores en todos los cursos de la ESO. No sabemos qué nos deparará el futuro, pero queremos que el proceso no se detenga. Para nosotros también es un aprendizaje, es necesario perder el miedo y echar a andar, sólo así podremos avanzar en una dirección u otra. Después de esta experiencia tenemos menos miedo a equivocarnos, a que algo salga mal, hemos visto que de los errores se aprende, no puede salir todo bien a la primera.

Escuela de padres

Seguimos trabajando en este proyecto, en la actualidad son 15 las madres que asisten a las reuniones, mayoritariamente de alumnos/as de 1º de ESO, también continúan otras que ya asistían el curso pasado.

La dinámica de los encuentros es la misma, exposición del tema por nuestra parte y debate posterior. Queremos introducir nuevas dinámicas de modo que las reuniones sean más activas, esto es algo que tenemos que trabajar.

Los temas que interesan son los relacionados con la adolescencia, el estudio, la salud, la comunicación, las relaciones padres-hijos, las emociones, etc.

Algunos de estos temas ya se trabajaron el curso pasado, lo que haremos será profundizar en ellos y añadir otros como por ejemplo el de la inteligencia emocional, o la resolución de conflictos y la mediación.

La frecuencia de las reuniones también es la misma, una vez al mes. Esto es lo que el grupo determinó en su momento.

El trabajo con padres nos parece muy gratificante, los que acuden lo hacen motivados y sentimos que agradecen nuestra colaboración. No nos importa que sean muchos o pocos los que acudan, igualmente seguiremos adelante.

Intentamos dar más publicidad a los encuentros, nos hemos dado cuenta de que ese recurso funciona. La radio local, el periódico, sirven para animar a la participación.

También satisface ver que la actividad aparece en los medios, le da más valor o importancia.

Otros proyectos

Mantenemos las mismas actividades que el curso pasado, aunque nos gustaría lograr la mejora de la limpieza en el Centro. El uso que se hace de las instalaciones debería mejorar, la limpieza de las aulas, mesas, patio de recreo, etc.

Este es un tema que está por tratar, todavía en agenda, pero no queremos dejarlo atrás. Habría que empezar por sensibilizar al alumnado, implicarles en tareas concretas y a partir de ahí educar en el respeto por el entorno.

Una reflexión para terminar

Debemos entender que la convivencia se construye día a día, es un trabajo en el que tenemos que participar todos los miembros de la comunidad educativa, sin excluir a nadie. Cualquier proyecto sin la ayuda del otro es inviable, por esta razón hemos de

aprender a trabajar en equipo. También tenemos que aprender a pedir ayuda, a veces se descubre que hay muchas personas dispuestas a colaborar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2003). *Mediación de Conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea Ediciones.

EDUCAR EN LA ESO DESDE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Pilar Falces Remírez
IES Lucas Mallada (Huesca)

RESUMEN

El IES Lucas Mallada de Huesca ha afrontado en los últimos años un proceso de transformación en su oferta educativa con el fin de dar un servicio que permita alcanzar la máxima calidad posible en todos los niveles y a todo tipo de alumnos. Pero no una calidad de elite (social, económica o cultural), sino una calidad igualitaria y solidaria, que afronta los problemas desde una óptica de la necesaria compensación de los desequilibrios sociales.

Para afrontar la nueva situación se consiguió implantar el Bachillerato Internacional gracias al apoyo institucional, y para la ESO de las experiencias educativas que favorecían la cultura del esfuerzo, consideramos la validez del Proyecto de COMUNIDADES DE APRENDIZAJE que mediante la participación de toda la comunidad educativa asume, diseña, aplica y evalúa medidas tendentes a mejorar sustancialmente la situación.

El profesorado del Instituto, con la puesta en marcha de este Proyecto, pretendemos una transformación social y cultural de nuestro Instituto y de su entorno basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la Comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.

PALABRAS CLAVE: Comunidades de aprendizaje, fase de sueño, aprendizaje dialógico, cultura del esfuerzo, grupos interactivos.

1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

Nuestro Instituto, está ubicado en un barrio próximo al casco antiguo y al centro de la ciudad. Recibe alumnado procedente del Barrio del Perpetuo Socorro, con abundancia de alumnos y alumnas de etnia gitana e inmigrantes, que en algunos cursos, sobre todo en los iniciales de la ESO, alcanzan casi el 50% del aula. En el Centro se imparten enseñanzas de ESO, Bachillerato diurno en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Humanidades y Ciencias Sociales, Bachillerato Internacional y Bachillerato a Distancia.

Aunque cada año encontramos variantes concretas podíamos estructurar la población escolar de la ESO en nuestro centro de la siguiente manera:

- Alumnado extranjero 30% y en aumento.
- Población gitana 20%
- Población no gitana o no emigrante 50%. En gran parte de clase media-baja y con problemas laborales y /o familiares, a veces.
- Un 30% de los alumnos suele corresponder al grupo ACNEE, con dictamen previo o no, predominando claramente los alumnos de compensatoria frente a los ACNEEs A.

2. TRANSFORMANDO UN INSTITUTO: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Quedan claras las dificultades a las que nos enfrentamos y es comprensible el escaso rendimiento académico en estos niveles iniciales. De las experiencias educativas que favorecían la cultura del esfuerzo, consideramos la validez del Proyecto de “Comunidades de Aprendizaje” que mediante la participación de toda la comunidad educativa asume, diseña, aplica y evalúa medidas tendentes a mejorar sustancialmente la situación.

Contactamos con el CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona) y, tras la fase de sensibilización, el claustro y los padres dieron paso al proyecto en el curso 2002-2003 con una aceptación absoluta. La implicación de la AMYPA, con la que mantenemos unas relaciones extraordinarias, fue también total.

Definido en el primer trimestre del curso 2002/2003, se ha ido desarrollando y ampliando en estos cursos. Es un proyecto abierto a toda la comunidad educativa. Esta experiencia innovadora, que parte de la cultura del esfuerzo para todos, implica a padres, alumnos, profesores y voluntarios en el proceso didáctico, para conseguir lo más posible de todos y cada uno de los alumnos.

En nuestro caso se trataba además de la primera vez que se aplicaba en Aragón en un IES, ya que todas las experiencias previas se ubicaban en Primaria.

Fases del proyecto

Desde el principio y para la puesta en funcionamiento del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, fueron necesarias varias etapas en las que toda la Comunidad Educativa

tomaba parte y decidía sobre el proceso de transformación de nuestro Centro. Estas fases las podemos resumir en las siguientes:

- Fase de sensibilización y decisión. El profesorado realizó un curso de formación impartido por el CREA sobre “Comunidades de Aprendizaje”, de 30 horas, decidiendo llevar a la práctica el proyecto de forma mayoritaria.
- Los padres y madres fueron convocados a asambleas informativas en las que decidieron también que se llevara a cabo el Proyecto.
- Fase del sueño. Alumnado, profesorado y familiares (cada grupo por separado) “soñaron” con el Instituto que les gustaría tener. De estos sueños salieron las prioridades a trabajar en el Centro.
- Constitución de la Comisión Gestora. Constitución de un grupo de trabajo formado por representantes de los tres grupos de la Comunidad Educativa (alumnado, familiares y profesorado) y que tiene como finalidad organizar, ver cómo llevar a la práctica los sueños y evaluar el proceso. La Comisión gestora crea tantas comisiones específicas como transformaciones quiere abordar.

3. EVOLUCIÓN DEL PROYECTO

Desde el primer año de aplicación real del Proyecto se van formando diversas comisiones de trabajo, se ha ampliado la participación de diversos colectivos en la Comisión Gestora, se han llevado a cabo diversas actividades para el alumnado, los padres-madres y el profesorado y se ha incluido diversos proyectos institucionales dentro de Comunidades de Aprendizaje:

COMISIÓN GESTORA. Se pretende revitalizar la Comisión Gestora y convertirla, dentro del Consejo Escolar, en el verdadero órgano “director” del Centro en cuanto a análisis de problemas y decisión sobre las actuaciones a seguir. Para ello se ha ampliado el número de colectivos que la forman, con la finalidad de abrir el Instituto a todos los sectores que pueden aportar nuevas ideas y proyectos. Así, además de padres/madres, alumnado y profesorado participan en dicha comisión representantes del Secretariado Gitano (ACEDER), del CREA, de la Administración educativa (CPR), la mediadora gitana y el mediador musulmán (este último trabaja en el Centro de Profesores y asiste a la Comisión cuando es requerido por la misma).

COMISIONES DE TRABAJO:

- Comisión de motivación del alumnado: Su finalidad es buscar todas aquellas técnicas y actividades que lleven a fomentar al máximo la motivación del alumnado en los aprendizajes.
- Comisión encargada de la participación de los padres y madres en la vida escolar: Su misión es promover la participación de padres y madres en el proceso educativo de sus hijos e hijas y responder a las demandas de formación de los propios familiares.
- Comisión de voluntariado y profesorado: Su finalidad es buscar recursos y actividades que ayuden al profesorado en su tarea educativa y la creación de grupos interactivos, así como organizar su participación.
- Comisión de convivencia. Pretende organizar todas las actividades que surgen del Proyecto de Convivencia iniciado el curso 2006-2007.
- El PROA (Proyecto de Acompañamiento) a través del cual se pretende incidir mucho más en aquellos alumnos que presentan una mayor situación de “desventaja socioeducativa”.

ACTIVIDADES:

- Contratación de mediadores gitanos. Siempre personas de etnia gitana y con la finalidad de mediar en conflictos, mejorar la comunicación con las familias y asegurar y fomentar la asistencia a clase del alumnado.
- Entrada de voluntarios/as en las clases. En 1º, 2º y 3º de ESO entran voluntarios y voluntarias en algunas materias para ayudar al profesorado a llevar a la práctica los grupos interactivos.
- Clases de repaso para el alumnado de la ESO. Con personal voluntario se trabaja de lunes a jueves, por la tarde, con alumnado que necesita un refuerzo en sus tareas escolares.
- Clases de castellano para alumnado inmigrante y para sus padres y madres. Con voluntarios y en horario de tarde.
- Actividades para padres/madres, alumnado y profesorado. Diversas actividades impartidas por voluntarios (padres, madres, profesorado, alumnado de Bachillerato Internacional, coordinador del CREA, etc.).

4. CONCLUSIONES

Después de varios años de haber puesto en marcha el proyecto, los resultados son positivos. El ambiente en las clases ha mejorado. El proyecto ha resultado interesante y todos los implicados (alumnado, voluntariado y profesorado) están dispuestos a repetir. Todos opinan que es una apuesta muy interesante, no sólo porque trata de ayudar al profesorado, sino porque supone un pequeño refuerzo para aquel alumnado que pueda tener ciertas dificultades en determinadas áreas así como para los demás, teniendo en cuenta la igualdad para todos y todas. El proyecto parece interesante y necesario. Si se consigue atender mejor, controlar algo más y obtener mejores resultados, mejorará la educación.

Podríamos hacer una observación final a la inversa, es decir no ya qué hemos conseguido, sino dónde estaríamos de no haberlo aplicado. No podemos decir que se hayan solventado todas las dificultades y que todo es perfecto, pero evidentemente ahora existe una Comunidad de intereses para afrontar las dificultades que haya o puedan surgir lo que nos lleva a una reflexión sobre la importancia de una educación de calidad para todos y una esperanza en mejorar día a día para sacar de todos y cada uno de nuestros alumnos lo mejor de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A. (coord.) (2004). Innovación educativa, Comunidades de Aprendizaje. Monográfico en Aula de Innovación Educativa, Núm. 131, Mayo, 27-68. Barcelona: Graó.
- CREA. (1999 y 2000). Cambio Educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades. *I y II Jornadas Educativas del Parc Científic*. Barcelona.
- Elboj, C. (2005). *Comunidades de Aprendizaje: educar desde la igualdad de diferencias*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I., Soler, M., Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado el 26-10-2007 de http://www.educa.aragob.es/ryc/CA_web/seminarios.htm
- Universidad de Salamanca-Departamento de Sociología- Proyecto Innova. *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado el 26-10-2007 de <http://innova.usal.es/courses/CL3790/index.php>
- VV. AA. (1998). Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 72, 49-59. Barcelona: Graó.

EDUCAR EN LA ESO DESDE PROYECTOS Y ACTIVIDADES

Vicente Español Martí

IES Martínez Vargas de Barbastro (Huesca)

RESUMEN

Los Proyectos de Innovación y los Planes Anuales de Actividades Complementarias y Extraescolares pueden ser un cauce para el desarrollo de la Autonomía Pedagógica de los Centros y concretamente en la ESO.

En nuestro Centro venimos desarrollando una serie de Proyectos Europeos: Sección Bilingüe Español-Francés, Portfolio Europeo de las Lenguas o Interreg IIIa.

Proyectos y Actividades de Animación a la Lectura: Biblioteca, Semana del Libro, Revista del Centro.

Otros Proyectos y Actividades: Viticultura, Apertura de Centros, Semana Cultural y otras actividades y proyectos, que vienen contribuyendo a dinamizar el Proceso Educativo del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Proyectos, actividades, autonomía, plan anual, valores, actitudes.

INTRODUCCIÓN

Desde el comienzo de los años 90, la Etapa de la ESO tiene una constante adaptación normativa:

- Desarrollo anticipado de la Reforma.
- Implantación en todos los Centros de ESO-LOGSE
- Modificaciones establecidas por la LOCE.
- Modificaciones establecidas por la LOE.
- Currículo Aragonés

En toda la legislación se viene recogiendo el Principio **Autonomía Pedagógica** de los Centros, esta autonomía se puede concretar en los documentos institucionales del Centro

como el Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares de Etapa y en la Organización Docente.

En nuestro Centro se vienen realizando una serie de:

Proyectos de Innovación y Planes Anuales de Actividades Complementarias y Extraescolares, que pretenden dar contenido a una parte importante de esa **Autonomía Pedagógica** y que tiene entre otras finalidades:

- Contribuir a establecer una línea de Centro.
- La implicación de los miembros de la Comunidad Escolar en su elaboración y realización.
- El apoyo al desarrollo educativo y curricular

Teniendo en cuenta que los Proyectos y Actividades pueden complementar, desarrollar y ayudar a la dinamización de una buena parte de los contenidos curriculares.

Se vienen organizando tanto para los alumnos de la ESO y como para los de Bachillerato y Formación Profesional, aunque vamos a centrarnos principalmente en la etapa de la ESO.

Proyectos Europeos

- Sección Bilingüe Español-Francés.
- Portfolio Europeo de las Lenguas.
- Interreg III-a.

Proyectos y Actividades de Animación a la Lectura

- Biblioteca.
- Semana del Libro.
- Revista del Centro.

Otros Proyectos y Actividades

- Viticultura
- Apertura de Centros.

- Semana Cultural
- Otras Actividades y Proyectos.

1. PROYECTOS EUROPEOS

Sección Bilingüe Español-Francés

- Comenzó a impartirse el curso 1999/2000.
- Pueden pertenecer a ella los alumnos de la ESO y Bachillerato, incrementando las horas de Lengua Francesa e impartándose una materia no lingüística en Francés.

Tiene como objetivos:

- Mejorar la Competencia Lingüística
- Fomentar la Educación en Valores como la Apertura, la Tolerancia, la Ciudadanía Europea, etc.
- Promover la relación y la convivencia con personas de otros países.
- Posibilitar actividades de intercambio con alumnos y en familias francesas.
- Facilitar la obtención de una Titulación Bilingüe y en Escuelas Oficiales de Idiomas, Diploma Elemental de la Lengua Francesa, etc.

2. PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

Algunas de las características son:

- Dar a conocer el PEL y el Marco Común Europeo de Referencia a nuestra Comunidad Escolar.
- Familiarizar a los profesores y a los alumnos con los contenidos y objetivos del PEL.
- Reunir toda la información y los materiales sobre el Portfolio Europeo de las Lenguas para que pueda servir de base de datos para cualquier profesor de lenguas que trabaje en el centro en el futuro, o para cualquier otro que lo necesite.
- Animar a nuestros alumnos a aprender más lenguas y desarrollar sus habilidades lingüísticas.

- Posibilitar que los alumnos acaben el curso sabiendo su nivel aproximado de competencia lingüística en cada lengua que estudian de acuerdo con los niveles del Marco Común de Referencia.
- Favorecer el trabajo común entre los departamentos de lenguas.

3. PROYECTO INTERREG III-A

Realizado desde el año 2004 al 2007 conjuntamente con el con el Lycée de Bagnères de Luchon.

Se financia con Fondos Europeos a través del Departamento de Economía, Hacienda y Empleo del Gobierno de Aragón.

Tiene como objetivos:

- Desarrollar espacios de interacción lingüística.
- Fortalecer las Secciones Bilingües de los dos Centros.
- Conocer las enseñanzas profesionales transfronterizas.
- Descubrir caminos históricos.
- Conocimiento mutuo de actividades de:
 - Esquí y Montaña
 - Patrimonio
 - Turismo
 - Termalismo, etc.
 - Viticultura

4. PROYECTOS Y ACTIVIDADES DE ANIMACIÓN A LA LECTURA

Proyecto de Biblioteca

Se ha participado en el Plan Provincial de Biblioteca y varios Proyectos de Innovación, y se ha trabajado en:

- Mejorar la organización de espacios.
- Informatizar los servicios.
- Creación de un Centro de Recursos.
- Abrir la Biblioteca a toda la Comunidad Educativa.

- Conseguir que un grupo de profesores la dinamice, y
- Fomentar actividades de divulgación y animación a la lectura.

Igualmente se organiza cada curso la **Actividad de la Semana del Libro**, en la que se viene realizando.

- Una Exposición de Libros, con las librerías locales.
- Colaboración de alumnos, profesores y padres.
- Organización de charlas y tertulias literarias y culturales con alumnos y padres.
- Concursos entre los alumnos.
- Y otras actividades, siempre en la línea de potenciar el hábito de lectura.

Revista: La Boquera

Comienza su publicación en 1995 y se va a editar el número 36.

Es un medio de expresión y comunicación, cauce de participación de toda la Comunidad Escolar.

Difunde actividades y fomenta valores educativos, de trabajo en equipo, de utilización de nuevas tecnologías, etc.

Fomenta hábitos de lectura y escritura.

5. OTROS PROYECTOS Y ACTIVIDADES

Proyecto de Viticultura

Disponemos de una viña experimental de 8.000 m² y de dos pequeñas bodegas.

Nace como Proyecto de Innovación Educativa y se realiza con un convenio de Colaboración con la Denominación de Origen Somontano y Bodega Pirineos.

Interacciona los Currículos de Ciencias Naturales y Biología y Geología con la Viticultura.

Trabaja la cultura del vino, medioambiente, gastronómica, etc., llevándose a cabo el conocimiento y la difusión de una de las actividades más características del entorno escolar.

Proyecto de Apertura de Centros

- Se viene realizando desde el curso 2006/2007.
- Promueve actividades fundamentalmente fuera del horario lectivo.
- Trabaja conjuntamente con el Departamento de Actividades.
- Dinamiza la participación e integración del alumnado.
- Canaliza inquietudes del alumnado.
- Y consideramos importante poder contar con un animador socio-cultural, aunque lo ideal sería poder planificar las actividades antes de comenzar las actividades lectivas.

Plan Anual de Actividades

El Plan Anual de Actividades Complementarias y Extraescolares, que se incluye cada año en la Programación General Anual y establece la planificación de las actividades para cada curso

- Las Actividades Complementarias pueden ser una importante clave para la formación de los alumnos: En valores y en algunas competencias básicas.
- Dinamizan la participación de los alumnos.
- Y refuerzan e implementan todos los proyectos que se hacen en el IES.

Existen, además otros Proyectos y Actividades que afectan al conjunto de las Etapas que se imparten en el Centro, o a alguna de ellas, como son:

1. Semana Cultural: Se lleva a cabo al final del 2º trimestre, sobre un tema monográfico.
2. Investigación sobre la Memoria Histórica: Se lleva a cabo por el Departamento de Geografía e Historia y los alumnos de Bachillerato, habiéndose creado una importante videoteca con los testimonios de personas testigos de la Guerra Civil Española y realizándose distintas actividades, muchas de ellas en colaboración con otros centros y entidades europeas.
3. Proyecto Comenius: “Todos vivimos bajo un mismo cielo”. Se llevó a cabo con la participación conjunta de varios Departamentos organizando actividades con centros de Finlandia, Polonia y la República Checa.

4. Intercambios con País de Gales y Alemania. Se organiza por el Departamento de Inglés para alumnos de 3º ESO.
5. Proyecto Gestión de Calidad: El Centro tiene vigente el certificado de AENOR, según la Norma ISO 9001: 2000, para enseñanzas de Formación Profesional.
6. Proyecto Agenda 21. Se ha comenzado a trabajar desde el Departamento de Biología y Geología.
7. Proyecto Ciencia Viva. Con implicación de los Departamentos de Biología y Geología y Física y Química y de los alumnos de Bachillerato.
8. Proyecto Ramón y Cajal. Con el que un grupo de profesores dinamiza el desarrollo de las nuevas tecnologías.
9. Etc.

Finalizar diciendo que desde la Dirección hemos intentado:

- Apoyar los Proyectos y Actividades.
- Facilitar el trabajo conjunto de los profesores.
- Establecer alguna hora lectiva para la dedicación a los Proyectos, en la medida de lo posible.
- Facilitar las salidas del Centro cuando han sido necesarias.
- Compensar con dietas de kilometraje y de manutención al profesorado que realiza actividades fuera del Centro.
- Apoyar y reconocer al profesorado participante.

Los proyectos propios y actividades AYUDAN a conseguir la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, COMPLEMENTAN labor docente, mejoran la FORMACIÓN del alumnado sobre todo en VALORES y ACTITUDES y seguro que pueden ayudar a conseguir algunas de las COMPETENCIAS BÁSICAS y a DINAMIZAR el Proceso Educativo.

INTRODUCCIÓN A LA ADOLESCENCIA

José Benigno Freire
Universidad de Navarra

INTRODUCCIÓN

La imaginación nos suele jugar malas pasadas. El filtro infalible contra las malas pasadas de la imaginación es la realidad; por eso, al sentarme a preparar esta sesión me pareció que el título (y el contenido) inicialmente propuesto resultaba extremadamente pretencioso para el espacio y las expectativas reales de los destinatarios. De ahí que podé las aspiraciones iniciales hasta proponerme un objetivo más menudo, pero más sugestivo y acorde con los intereses de los posibles lectores.

De paso, además, me permite *desfacer* un entuerto relativamente común en el ámbito educativo al gusto de nuestra sociocultura. En estos momentos se produce un exagerado atomismo de conocimientos educativos que bombardea de manera *in misericorde* a padres y educadores: desde los ángulos más diversos, e insospechados, se lanzan centenares de recetas, actividades, consejos y opiniones que suelen resultar inoperantes por inabarcables, y también porque suelen estar desgajadas del contexto que las convierte en útiles. En mi opinión, y en los tiempos actuales, tanto en la educación como en la cultura en general, se precisa regresar a la **filosofía de la educación** como el eje vector sobre el cual asentar los dispersos contenidos, opiniones y actividades que pululan por el paisaje educativo. Me refiero a la filosofía de la educación no tanto como disciplina académica –que también convendría recordar–, cuanto actitud o enfoque de las cuestiones educativas. La filosofía pretende arribar a la raíz de las cosas, a la médula de las cuestiones, para no perderse en la selva de las consecuencias y las deducciones prácticas, y así arracimarlas y darles consistencia. Nuestra sociedad peca de exuberancia de información y de un cierto papanatismo hacia la misma. Sin embargo, la información no es la ciencia, aunque la ciencia trabaje con la información correspondiente; es precisamente al revés: el conocimiento nos permite situar la información en su lugar preciso y adecuado. ¿Acaso no existe una sobreabundancia de información y de (aparentes) recursos educativos sobre la adolescencia, especialmente en el terreno de la divulgación científica? Y, a pesar de ello, dudo mucho que los padres, y algún educador

en formación, contestaran afirmativamente a preguntas de este jaez: ¿entienden a su hijo adolescente?, ¿comprenden el origen de algunas conductas supuestamente contradictorias o estafalarias?, ¿serían capaces de describir los rasgos principales del mundo interior típico de un adolescente?, ¿distinguen con nitidez entre lo esencial y lo superficial de los modelos de comportamiento adolescente?, ¿saben cuándo y cómo corregir?...

En consonancia con lo anteriormente expuesto, me propuse dedicar mi empeño en realizar un ejercicio acerca de esa actitud filosófica, es decir, podar lo accesorio para recobrar lo esencial sobre la psicología de la adolescencia. Recordar las raíces profundas y explicativas del proceso y el comportamiento adolescente. De modo y manera que cualquier dato, información o consejo nuevo o desconocido encuentre enseguida su acomodo natural y eficaz en la tarea educativa. En definitiva, gastaré mi tiempo en exponer una introducción a los procesos básicos de la psicología de la adolescencia de forma compendiada, resumida y breve.

Cuestiones preliminares

Antes de abordar de lleno el asunto que nos ocupa, quizá convendría hacer un corto parón y recordar algunos aspectos iniciales o de actualidad que nos ayuden a situarnos en un marco realista. Procuraré tratarlos con la mayor concisión.

En primer lugar, refrescar la definición de adolescencia. Si comenzamos definiendo la adolescencia como el *tránsito entre la niñez y la edad adulta*, podría parecer a primera vista una definición chusca o burda, o al menos obvia. Sin embargo, esa definición resulta tremendamente descriptiva y, por consiguiente, explicativa. En realidad la adolescencia es eso, y nada más que eso: el derrumbamiento del psiquismo infantil para cimentar y edificar una personalidad adulta. Es algo así como la caída de la primera dentición en los niños; no se produce únicamente para que nazcan otros dientes de mayor tamaño, sino también para que las encías se ensanchen y permitan el desarrollo de la cara de un adulto.

Aunque es un período principalmente de maduración psicológica, también le acompaña un notorio aumento del crecimiento físico y un proceso de adaptación e integración al mundo social. Ese cambio profundo conlleva sentir y aprender sensaciones y excitaciones desconocidas y desconcertantes en un nuevo mundo interno

en construcción, y también adaptarse a los requerimientos y exigencias del mundo de los adultos. Aunque en ese tránsito hacia la personalidad adulta lo propio es el predominio de los aspectos y la maduración de los mecanismos psicológicos (adolescencia propiamente dicha), sin embargo, también surge una problemática de adaptación al mundo social, al mundo de los adultos (juventud), y además se acompaña de un fuerte componente de crecimiento biológico: la transformación hasta configurar un cuerpo adulto y el desarrollo biológico que posibilite la sexualidad diferenciada (pubertad). La intervencionalidad de los tres procesos y su convergencia armónica es lo que constituye propiamente la psicología de la adolescencia. En esas circunstancias resulta lógico que la persona atraviese una etapa de turbulencias internas y de dificultades de adaptación. Aunque esas dificultades y turbulencias generalmente se exageran. Se exageran fundamentalmente por tres causas:

En primer lugar, por una vieja tradición cultural que comenzó en Rousseau, y dramatizó Ana Freud, la hija de Freud. Ana Freud afirmó con una indemostrable rotundidad que tener una conducta normal en la adolescencia era algo en sí mismo anormal; lo normal en la adolescencia, por lo tanto, es presentar un comportamiento anormal. No debería impresionarnos demasiado pues constituye un simple corolario de un reconocido error psicoanalítico. En efecto, el psicoanálisis mantiene que toda personalidad es conflictiva y que nuestra tarea para lograr la psicohigiene consiste en ir solventando y solucionando esos conflictos, tanto internos como de relación con el entorno, especialmente con los padres en la etapa infantil; por lo tanto, en la adolescencia, con mayor razón. En definitiva, este tipo de afirmaciones no pasan de convertir en común lo que es excepción.

En segundo lugar, por un detalle menudo pero sin solución posible. La literatura especializada, al referirse a la adolescencia, ha de abarcar todas las posibilidades y aristas que la conforman, tanto en los aspectos psicológicos, sociales, adaptativos, de comportamiento... De esa cuantiosa información parece presentarse una tendencia universal a fijarse y retener la información más llamativa y aparatosa. Lo cual esconde una cierta lógica, por lo que tampoco debemos quejarnos en demasía... Procuraré ilustrar esta cuestión lo más claramente posible sirviéndome de un ejemplo. Imaginemos un profesor que debe explicar el tema de la patología del riñón: ha de referirse y detallar **todas** las posibles patologías del riñón, con sus diversos grados de gravedad y sus posibles complicaciones, así como los criterios diagnósticos y sus

correspondientes tratamientos; pero de ahí no se deriva que un enfermo de riñón presente todas las patologías, cada cual presenta la suya y no siempre las de mayor gravedad... Lo mismo sucede con el conocimiento y la divulgación de la psicología del adolescente, es preciso recoger al completo los procesos típicos y todas las posibilidades de comportamiento que la acompañan; de ahí que la literatura advierta de los potenciales comportamientos de riesgo, de los conflictos sociales, aluda a las especiales dificultades familiares que se puedan atravesar, a las posibles desadaptaciones sociales o escolares, al fenómeno de las pandillas con algún tinte antisocial, incluso en conductas antisociales (robos, destrucción del mobiliario urbano, vandalismo, agresividad...), a la tendencia a la rebeldía, a la facilidad para sucumbir en la iniciación del consumo de sustancias estimulantes... Pero, insisto, como en el ejemplo anterior, eso no implica que toda la información, que con carácter general o explicativo aparece en un texto o vierte un especialista, necesariamente se hará presente en todos los adolescentes. Todo lo contrario, la literatura especializada resalta que los conflictos graves de tipo familiar en la adolescencia pertenecen al ámbito de la excepción, y que esas conductas manifiestamente no-normales alcanzan alrededor de un 15/20 % de los casos, según la apreciación de los tratadistas más extremos.

Además, también podemos sucumbir al error de achacar a la adolescencia comportamientos que son efecto de una simple y llana mala educación, o carencias y limitaciones de carácter o del temperamento. En ocasiones incluimos en el deber de la adolescencia comportamientos inapropiados o inadecuados que son efecto de la persona y no de la etapa adolescente; comportamientos inconvenientes que se arrastran desde la infancia y que, previsiblemente, se mantendrán en la edad adulta. Conviene, por tanto, diferenciar con absoluta claridad qué comportamientos esconden su raíz en la persona y qué comportamientos pueden esconder un origen en la crisis transitoria de la adolescencia. Educativamente resulta muy importante esta distinción.

En realidad, la adolescencia constituye una etapa de dificultades y ajustes, tanto internos como sociales, que generan conflictos personales y educativos de mayor o menor envergadura, pero que tan solo con carácter de excepción resultan desmedidos. Es preciso no exagerar en demasía, sin tampoco caer en el extremo opuesto: negar que la adolescencia significa un período de ciertas inquietudes personales y unos ciertos desajustes hasta alcanzar la integración social. Pongáse, además, *que cada adolescente atraviesa su propia adolescencia*; por lo tanto, no todos surcan las fases y

los problemas esquematizados en los manuales de la ciencia psicológica o educativa. Aunque, lógicamente, esa información es altamente provechosa, pues en el proceso de convertirse en adulto se recorre un camino con paisajes comunes.

Otra cuestión peliaguda es fijar la **duración de la adolescencia**, pues si el comienzo resulta relativamente fácil de prefijar no sucede lo mismo con el final, que presenta una frontera incierta y ambigua.

Existe un absoluto consenso en fijar la entrada en la adolescencia con la menarquia y las primeras emisiones seminales (pubertad). Al ser un dato biológico, observable y comprobable, señalar el inicio de la adolescencia no presenta ninguna dificultad.

Fijar la salida de la adolescencia, o la entrada en la edad adulta, representa ya una indudable dificultad, pues se precisa recurrir a criterios de madurez de diversa índole madurativa y también recurrir a pautas de tipo social. *Generalmente se acepta el principio de autonomía personal como el tránsito al estatus de adulto.* Pero este principio no se conforma exclusivamente con datos de la madurez personal del sujeto, sino que también requiere información sobre su capacidad de inserción en el mundo social. Y la capacidad de inserción en el mundo social se encuentra sujeta a muy diversos factores, muchos de los cuales, en ocasiones, se escapan a la esfera de dominio de la voluntad de la persona. De ahí que, en el estudio de la psicología adolescente, se sitúen casi al mismo nivel las variables personales y familiares como el contexto social o cultural en el que se desarrolla.

¿Dura más la adolescencia en los tiempos actuales? La mayoría de los tratadistas contestan afirmativamente a esta cuestión, y la sitúan en una década como término medio. A pesar de la radical imprecisión en la definición de la frontera de la adolescencia, los especialistas se encuentran unánimemente de acuerdo en que la adolescencia de hoy resulta una fase evolutiva más prolongada que en los tiempos pasados. La duración varía notablemente de una cultura a otra, sin embargo, en la sociedad occidental podemos observar una *precocidad en la entrada de la adolescencia* y un notable *retraso en el abandono de los comportamientos juveniles*.

La precocidad en la entrada de la adolescencia se debe fundamentalmente a dos factores. En primer lugar, y en buena medida, a la aceleración del crecimiento y el desarrollo físico que adelanta significativamente la maduración biológica que desencadena la aparición de los caracteres sexuales puberales. Esta aceleración es

producto principal de un par de variables: la mejora de la nutrición y de la higiene, y los increíbles progresos de la medicina infantil.

En segundo lugar, por la imitación precoz de los comportamientos adolescentes. En la cultura actual prima el universo adolescente; es decir, en los usos y gustos sociales, de consumo y publicidad, se gira en torno a los estilos y maneras adolescentes. De ahí que algunos niños, y algunos adultos, copien, por simple mimetismo, comportamientos adolescentes para instalarse en la moda de la sociocultura del momento. En definitiva, una mayoría de los niños de hoy **se comportan con maneras adolescentes aunque psicológicamente continúan siendo niños.**

También es notorio, y de observación común, el retraso en el final de la adolescencia en la actualidad. Influyen diversos y muy variados factores. Señalemos, como una primera causa, la ampliación de la enseñanza obligatoria y la necesidad de una mayor y mejor preparación profesional para ingresar en el mercado de los nuevos puestos de trabajo con un cierto nivel de competencia. Ambas cuestiones presuponen un período más prolongado de dependencia familiar en régimen de estudiante, o en situaciones de un empleo en formación, o precario, que no permiten la emancipación económica. Añadamos algunos enclaves del contexto social actual que impiden o dificultan la emancipación; por ejemplo: la dificultad de encontrar el primer empleo, la precariedad e inestabilidad del empleo juvenil, el costo de la vivienda, la inflación de licenciados, la coyuntura del cambio de los yacimientos labores más solicitados, las trabas para acceder a créditos bancarios... Todo ello conlleva un potente escollo para alcanzar ese principio de autonomía personal que se considera paso previo e indispensable para desempeñarse como un adulto en el concierto social.

Sin menoscabo, y sin minusvalorar, las dificultades objetivas de una sociedad en vertiginoso progreso y cambio, también pertenece a la simple observación común que buena parte de los adolescentes y jóvenes de nuestros días no se emancipan, no abandonan el hogar paterno, por inmadurez personal o por comodidad para no enfrentarse con la responsabilidad de convertirse en una persona autónoma. Sea por lo que fuere, en nuestros días no resulta infrecuente que **personas psicológicamente adultas sigan comportándose existencial y socialmente como adolescentes.**

Una vez analizadas someramente estas cuestiones iniciales del acontecer de la adolescencia en el momento presente, retomamos el meollo de nuestro discurrir: una

breve introducción acerca de la psicología de la adolescencia. Como ya va dicho y avanzado, la psicología de la adolescencia se puede condensar en la intervencionalidad madurativa y la convergencia armónica de estos tres procesos:

- 1.- CRECIMIENTO DEL CUERPO ADULTO.
- 2.- EL DESPERTAR DE LA INTELIGENCIA LÓGICA.
- 3.- EL NACIMIENTO DE LA INTIMIDAD.

1. CRECIMIENTO DEL CUERPO ADULTO

Durante este periodo el cuerpo del niño sufre una profunda transformación hasta convertirse en un cuerpo adulto. No obstante, la adolescencia es un cambio principalmente psicológico; por lo tanto, más que analizar el propio proceso de crecimiento nos interesan sus repercusiones en el psiquismo del adolescente. Esas repercusiones son fundamentalmente dos: una preocupación excesiva por la imagen corporal y la maduración de la sexualidad diferenciada.

Ese apreciable crecimiento físico provoca en el adolescente una **preocupación excesiva por la imagen corporal**. La preocupación excesiva por la imagen corporal es una característica típica de la adolescencia de todos los tiempos; lo que es específico de los tiempos nuestros es que esa preocupación embarranque con relativa facilidad, junto a la influencia de otros factores, en trastornos de la alimentación (anorexia, bulimia). Esa turbación interior ante los nuevos cambios resulta muy sencilla de comprender desde la perspectiva psicológica.

El crecimiento del cuerpo se caracteriza por ser asincrónico. Asincrónico significa que el cuerpo crece a la pata la llana, una cosa por aquí otra por allá, por decirlo de una manera llana. Y eso se manifiesta en esos cuerpos desgarbados y desproporcionados tan propios de la adolescencia inicial. Aquel niño tirando a regordete, en unos meses, crece apreciablemente en altura manteniendo la misma anchura (el conocido y llamativo “estirón”); las extremidades también crecen desproporcionadamente. Visto por detrás aparece una figura larga y estrecha, cargada de espaldas, y con unos brazos también largos que casi le alcanzan las rodillas... A las chicas les sucede otro tanto: comienzan ensanchando precisamente donde la acumulación de grasas es más notoria, en las caderas. También presentan, en la adolescencia inicial, una imagen un tanto

disarmónica: mantienen la altura y la anchura de hombros de niñas, pero aparecen unas caderas de casi adulta, y un ligero encorvamiento hacia delante para esconder pudorosamente, con un pudor natural, el nacimiento de los pechos. El desarrollo de la cara también es asincrónico (comienza con un crecimiento de la nariz mientras el resto del rostro mantiene las proporciones de la infancia...). Añádase además el aumento de actividad de las glándulas sebáceas de la piel que ocasionan los típicos barrillos, espinillas y el acné juvenil.

Y estos cambios deslavazados, que tanto desorientan al adolescente, se producen precisamente en el momento que comienza a despertar el gusto por el galanteo, es decir, cuando el adolescente percibe que el cuerpo resulta expresión de su persona y es capaz de despertar fascinación en jóvenes del sexo opuesto. La distancia entre la fascinación del galanteo y las disonancias del cuerpo en formación es obvia, y de ahí proviene esa preocupación excesiva y desmedida por la propia imagen corporal; que generalmente deja de representar una desazón psicológica cuando el cuerpo alcanza el desarrollo final de su conformación adulta.

El crecimiento del cuerpo arrastra una segunda consecuencia psíquica de mayor calado y hondura: las íntimas repercusiones del crecimiento de los órganos genitales y la maduración de los procesos afectivos propios de la sexualidad adulta. Inicialmente surge el crecimiento y desarrollo biológico, un tanto aislado y desprovisto de resonancias afectivas; este proceder biológico atraviesa unas etapas certeramente descritas y asumidas en la literatura psicológica:

El proceso de crecimiento biológico comienza con la **prepubertad** cuando aparecen los primeros cambios somáticos, tanto anatómicos como fisiológicos. Se caracteriza por el crecimiento de los caracteres sexuales secundarios, genitales y extra-genitales (talla, vello corporal y pubiano, peso, desarrollo óseo, desarrollo de la laringe, cambio del timbre de voz...).

Los cambios biológicos culminan con la producción de células germinales (menarquia y primeras eyaculaciones) y la capacidad biológica de copular. A esta etapa se la conoce como **pubertad**.

En la pubertad se alcanza la capacidad biológica para copular pero no la capacidad de engendrar nuevas vidas, pues las primeras emisiones seminales difícilmente expulsan la cantidad de semen necesarias para resultar fértiles y las primeras menstruaciones

suelen ser anovulatorias. Por lo tanto, hasta que no se alcanza la capacidad de engendrar no se considera finalizado el proceso biológico de la maduración sexual (**nubilidad**).

Aunque el proceso biológico finaliza con la nubilidad, sin embargo, no termina ahí la maduración sexual, pues han de engarzarse armónicamente el componente biológico con el componente afectivo para obtener una experiencia sexual humana. En su arranque, el crecimiento biológico y la maduración afectiva son procesos separados que tienden a converger hasta conseguir fundirse –sin confundirse- en una única experiencia humana. Eso es así porque todos los actos humanos son *intencionales*, incluidos aquellos que en origen surgen de una base instintiva; pues la intencionalidad –tener objetivo, dirección y sentido- es la característica primera y necesaria para el comportamiento racional.

Los primeros cambios corporales causan unas sensaciones, excitaciones e incitaciones nuevas y totalmente desconocidas para el púber. La propia biología desconoce esas nuevas sensaciones, pulsiones y excitaciones para asumirlas o integrarlas, de ahí que esas nuevas sensaciones produzcan como respuesta una cierta desorientación o *shock* interior, una inquietud instintiva (según la acertada expresión de Rempleim). A esta fase inicial, y preeliminar, se la denomina **caos puberal**: “En este período de irrupción en la órbita personal del individuo púber, lo sexual no es todavía, en rigor, algo que podamos llamar psicológico, sino que debiera considerarse más bien como un simple reflejo psíquico de un acaecer somático, como el resultado anímico de una conmoción endocrina, como la expresión anímica de un conflicto de las secreciones internas” (Frankl). Expresado en un lenguaje más cercano: un púber puede excitarse por un estímulo menudo (que no excitaría a una persona madura sexualmente) y, a la inversa, puede no excitarse ante un estímulo que tendría el poder de excitar a una persona acabadamente constituida. Por lo tanto, lo sexual no es aún algo psicosomático, sino meramente biológico.

Para descifrar y comprender esas incitaciones y excitaciones de orden biológico se precisa integrarlas en la órbita de lo afectivo. Esas incitaciones y excitaciones resultan operativas, en términos de comportamiento, cuando suscitan y encienden las emociones y sentimientos correspondientes, y proporcionales. Ese acoplamiento e integración de las sensaciones biológicas con lo afectivo arrastra un largo proceso (alrededor de cinco años, en términos generales); pero hasta su finalización no se puede hablar, con rigor psicológico, de excitaciones o incitaciones sexualmente humanas. Por eso suponen una

auténtica atrocidad psicológica –haciendo abstracción de sus resonancias éticas- las experiencias sexuales precoces, anteriores a la maduración del proceso de integración biológico-afectivo, pues pueden provocar una escisión –grabada en la personalidad- de los componentes placenteros (biológicos) y afectivos de los actos sexuales, impidiendo o incapacitando para fundir en un mismo acto las dimensiones biológicas y afectivas de la sexualidad humana. Una vez lograda esta maduración psicobiológica, la sexualidad se encuentra en condiciones de penetrar, sin rozamientos internos, en la esfera misma del núcleo de lo personal.

2. EL DESPERTAR DE LA INTELIGENCIA LÓGICA

El despertar de la inteligencia lógica, en los cambios propios de la adolescencia, representa un proceso más profundo y distintivo que el crecimiento del cuerpo. La inteligencia lógica se corresponde, en una primera aproximación descriptiva, con lo que en el lenguaje común denominamos pensamiento adulto.

Las primeras manifestaciones operativas de la inteligencia en la infancia pertenecen al desarrollo del **pensamiento mágico-simbólico**. El pensamiento mágico-simbólico se caracteriza porque las leyes de lo ordinario son lo extraordinario, los objetos se animan (cobran vida) para ser manejados y gobernados (imaginativamente) por los deseos espontáneos del niño; de tal manera que el niño modela los objetos del mundo circundante para que se comporten “como si...” (como si fuera tal cosa o tal otra...). La realidad deja paso al mundo de la fantasía. Paulatinamente el niño percibe más realísticamente lo circundante hasta fijar el pensamiento en la etapa de las **operaciones concretas**. La etapa de las operaciones concretas significa que el niño opera sobre información cercana y tangible, ligada irreversiblemente a su experiencia inmediata y cotidiana. En los pulcros experimentos de Piaget se detalla que el niño no alcanza el concepto de conservación de la longitud y la masa hasta los 6 ó 7 años, la conservación del peso entre los 8 y los 10 años, y la conservación del volumen sólo se consigue alrededor de los 10-12 años. Quizá convenga referir uno de estos experimentos que ilustran magistralmente el funcionamiento de la mente infantil. Por ejemplo, la conservación del volumen: el investigador presenta a un niño (menor de 10 años) un vaso con agua hasta la mitad, mientras le dice: “fíjate bien en la cantidad de agua que tiene el vaso”; a continuación, manipulando delante del niño, introduce en el vaso un

trozo de plastilina y pregunta al niño: ¿cuándo hay más agua, antes o ahora? La contestación más frecuente, hasta la edad reseñada, es: “ahora, porque el agua está más alta”. Con este tipo de experimentos demuestra Piaget que las operaciones y presupuestos mentales acerca de la realidad, durante la etapa infantil, se encuentran excesivamente ligados a los datos percibidos (por eso denomina a esta fase madurativa la de las operaciones concretas). Nos interesa sobremanera conocer y penetrar en el funcionamiento del mundo intelectual de la infancia para comprender el cambio brusco, casi cualitativo, que se produce en los albores de la adolescencia.

Con la adolescencia el pensamiento se adentra en el mundo de las **operaciones formales**, que significa introducirse en el pensamiento lógico; o como lo hemos denominado de forma más llana, introducirse en el pensamiento adulto. El pensamiento formal implica la capacidad de argumentar con proposiciones mentales, sin necesidad de percibir los objetos o experiencias de una manera inmediata. Este proceder convencionalmente se admite que comienza alrededor de los once años y seis meses.

El primer paso de este proceso madurativo radica en saber **operar con conceptos**. Los conceptos constituyen la herramienta básica del pensamiento lógico. En la adolescencia inicial se ensayan en el buen uso de los conceptos que al principio, naturalmente, los emplean de forma errónea o incorrecta o desatinada, y comenten los errores propios e inevitables del inexperto y primerizo. Los adolescentes, en este naciente periodo de acoplamiento madurativo, acostumbran a desplegar una curiosa mezcla de madurez e infantilismo en el pensamiento; esta curiosa mezcla incluso en ocasiones puede resultar cómica, pero es una fase inevitablemente necesaria de maduración. Es un proceso tan típicamente adolescente que se conoce desde antaño, de muy antaño. Nótese, por ejemplo, en esta cita: *Porque creo que no habrás dejado de observar que, cuando los adolescentes han gustado por primera vez de los argumentos, se sirven de ellos como de un juego, los emplean siempre para contradecir y, a imitación de quienes les confunden, ellos a su vez refutan a otros y gozan como cachorros dando tirones y mordiscos verbales a todo el que se acerque a ellos"...* Lo curioso es que este texto pertenece a Platón en el *Libro de la República*, viene de antiguo...

La adolescencia inicial, y buena parte de la adolescencia media, se la pasan en este **entrenamiento funcional** para aprender a manejar y ensamblar los conceptos hasta conseguir hilvanar proposiciones formales, es decir, proposiciones lógicas. A

continuación, encajan y engarzar esas proposiciones y consiguen organizar una argumentación lógica: fundamentada, secuenciada y razonada. Alcanzan un pensamiento lógico, funcionalmente desligado de la experiencia percibida, capaz de establecer criterios y proposiciones muy cercanos a lo real; o expresado de otra forma, piensan en términos de una persona adulta. Por todo ello, especialmente al inicio de este proceso de desarrollo, si queremos ceñirnos con precisión a lo que evolutivamente sucede, no deberíamos sostener que **los adolescentes no saben pensar, sino afirmar que están aprendiendo a pensar**. Y la función de padres y educadores es ayudarles a aprender a pensar, tarea para la cual se precisan buenas dosis de paciencia.

3. EL NACIMIENTO DE LA INTIMIDAD

Desde la perspectiva psicológica, el procedimiento genuinamente adolescente, sobre el cual giran y derivan el resto de los cambios evolutivos, es el nacimiento de la intimidad. El nacimiento de la intimidad significa acceder al núcleo mismo del ser personal para desde ahí construir, consciente y libremente, la propia identidad personal.

Comienza por un abrirse y una cierta fascinación, cada vez más intensa, hacia lo emotivo y sentimental. El niño se desenvuelve en el ámbito de una afectividad lineal: se siente momentáneamente triste, optimista, enfadado, activo, cansado... El adolescente percibe los estados de ánimo: me encuentro triste, optimista, eufórico, lánguido... Por lo tanto, y en sus aspectos periféricos, la entrada en la adolescencia se detecta por la **capacidad para sentir los estados de ánimo**. Los estados de ánimo representan una valoración global y completa –ya no lineal– de la tonalidad de la afectividad en un determinado momento o situación. Lo cual presupone la posibilidad de que el adolescente sea capaz de mirar hacia adentro (introspección) y captar los estados subjetivos. Esa capacidad para dibujar con colores afectivos la intimidad produce un *fuerte magnetismo que le imanta* para recubrir en clave afectiva los deseos, creencias, ideas, opiniones, emociones, intenciones, habilidades, capacidades, actitudes, etc. Por eso, en los tiempos iniciales de la adolescencia, al percibir la operatividad de las facultades y aptitudes, no se hace de una manera reflexiva, por el contrario, se contempla reposadamente bajo el caleidoscopio del regusto afectivo. La primera entrada en la intimidad se produce en clave afectiva. El adolescente se entretiene con regusto

emotivo en desmenuzar y destripar los sentimientos que suscita cualquier acontecimiento en la selva enmarañada de su recién estrenada intimidad.

El sugestivo hallazgo del eco interior que los acontecimientos íntimos provocan en la sensibilidad produce una cierta turbulencia afectiva. Ese tornadizo y enardecido mundo emocional origina unas emociones y sentimientos que se caracterizan por ser:

En primer lugar, **lábil**. En efecto, los estados de ánimo de los primeros tiempos adolescentes cambian instantánea y momentáneamente, casi sin solución de discontinuidad, de una profunda languidez o melancolía a una euforia desbordada, rayana en lo maníaco... Y así continua y continuadamente.

En segundo lugar, son **globales y densos**. La emoción o el sentimiento predominante en una concreta situación tiñe con su tonalidad toda la geografía interior, toda la intimidad subjetiva. Su ejemplo paradigmático es el apasionado amor romántico juvenil: donde un leve gesto amoroso inunda y desborda la afectividad; donde un ligero reproche o un inadvertido descuido puede desencadenar un lúgubre y melancólico paisaje emocional. ¡Con que deleite retumba en la interioridad el querer y el ser querido! Como a los más leves movimientos o matices del querer o ser querido acompaña una fuerte reacción emotiva, que además retumba en una subjetividad hipersensible, cualquier sensación amorosa impregna -por inmadurez- la totalidad del mundo psíquico, produciendo unos estados de ánimo densos e intensos.

Esa transitoriedad y fuerte intensidad de los afectos, los convierte en **contradictorios y ambivalentes**. Según su momentánea situación afectiva pasan de una perentoria necesidad de sentirse querido a un fuerte impulso de independencia; su marcada tendencia a la autoafirmación (a hacerse valer y sentirse valorado) convive con una inseguridad radical acerca de su ser personal; desde la intensísima atracción hacia la amistad hasta el regusto por la soledad para recrearse recordando las emociones suscitadas por sus bisoñas vivencias...

Poco a poco, como a sorbos, el descubrimiento de la intimidad se desprende de sus resonancias meramente afectivas y penetra en las áreas profundas del ser. Allí donde se deciden, en última estancia, nuestros ideales, valores y comportamientos. En otras palabras, construye lentamente la intimidad personal.

Construir una identidad implica definir y mostrar quién es uno: y esa es la tarea esencial de la adolescencia. Al final del período adolescente ya se reconoce el

ámbito de lo íntimo como el motor y el núcleo de la personalidad, de las acciones y decisiones del sujeto. Al consumir esta tarea finaliza la adolescencia y surge un adulto en ciernes.

Los clásicos de la filosofía pedagógica aseguraban que, con pulcra precisión técnica, no podría hablarse de educación hasta los catorce años; pues hasta esa edad no se percibe de manera claramente consciente la operatividad de la libertad y, por ello, el sujeto se convierte, con auténtico rigor, en el principal y genuino protagonista y artífice del mejoramiento y de la configuración de su personalidad. La operatividad de la libertad marca un giro sustantivo en la educación: la educación del niño depende fundamentalmente de las acciones educativas de sus familiares y maestros, se encuentra muy a merced de los influjos recibidos; sin embargo, cuando alcanza el desarrollo y la maduración necesaria para convertirse abiertamente en protagonista de su propia educación, ha de interiorizar los influjos recibidos y asumir sus propias decisiones. Por eso el adolescente atraviesa por una **crisis de identidad**. Crisis en el sentido de menuda convulsión interna, pues precisa readaptar o integrar aquellos valores y actitudes que en la infancia asumía por la simple autoridad del adulto. Todo ese mundo ha de ponerse en revisión y cuestionarse, aunque sea para asumirlo, pero ahora debe internalizarlo como valores y actitudes personales, asumidas personalmente. Aunque, generalmente, no se acepta en su totalidad la tradición recibida, de ahí que surjan, como secuela de esa crisis, unas temporadas o fases de inseguridad y desestructuración en el sistema de valores.

Sin embargo, ese largo proceso de crecimiento, desarrollo y maduración hasta construir la propia identidad, no se realiza al margen de la concreta y cotidiana existencia del sujeto. O expresado en otro lenguaje: la adolescencia **no representa un paréntesis existencial**. Muy al contrario, constituye una larga etapa, en los momentos actuales casi una década –como ya va dicho–, que no se borra o destiñe de la biografía. Por lo tanto, no se puede considerar como una etapa de mera transición en espera de la madurez adulta; muy al contrario, esos cambios han de asumirse y superarse con comportamientos y decisiones positivas, con comportamientos y decisiones que abigarren la biografía, pues en caso contrario perderíamos, existencialmente hablando, una de las etapas más esplendorosas de la propia existencia. Sin olvidar, tampoco, que esas acciones permanecen esculpidas y gravadas a fuego en la biografía y, por tanto, aligerarán o abrumarán el psiquismo a lo largo de la existencia personal. Paradójicamente, además, en esos años de búsqueda de la madurez una persona normal

suele tomar bastantes de las decisiones que marcarán su existencia posterior (nivel de formación, tipo de formación, horizontes profesionales...). Y, por si fuera poco, como acabamos de indicar, esta etapa contiene una tarea y una misión específicas a cumplir: es la etapa donde *se fragua y se forja el germen de la personalidad*, de una personalidad que nos acompañará el resto de la vida; se construye el *miriñaque* sobre el cual se vestirán los distintos ropajes que luciremos a lo largo del ciclo vital. En síntesis y en conclusión, la esencial importancia de la etapa adolescente, tanto desde el ángulo personal como educativo, radica en que a lo largo y a través de sus turbulencias y progresos se construye la identidad personal: **en buena medida nuestro estilo personal de adultos es cosecha de la sementera juvenil.**

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Pere Pujolàs i Maset

Universidad de Vic

INTRODUCCIÓN:

INCLUSIÓN ESCOLAR Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

Frente al dilema constante entre una escuela que selecciona previamente a su alumnado para ajustar mejor la intervención educativa a las características del mismo y entre una escuela que basa fundamentalmente su potencial educativo en el hecho de que sea inclusiva, que no excluya a nadie, me decanto decididamente por la segunda, puesto que representa el medio más eficaz para combatir las ideas discriminatorias –meta cada vez más importante en el mundo actual-, para crear comunidades que acojan abiertamente a todo el mundo, sea cual sea su país y su cultura de origen, en una sociedad inclusiva, y, además, a través de ella se logra una educación integral para todos (UNESCO, 1994).

Y decantarse decididamente por la segunda de estas opciones –por una escuela inclusiva- tiene consecuencias decisivas con relación al tema que nos ocupa en esta ponencia: el aprendizaje cooperativo. Efectivamente, educación inclusiva y, más concretamente, escuelas y aulas inclusivas, por una parte, y aprendizaje cooperativo, por otra, son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados:

- Como tendremos ocasión de mostrar en esta ponencia, la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes –tal como exige la opción por una escuela inclusiva- es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente. ¿Cómo pueden progresar en su aprendizaje alumnos “diferentes” a la mayoría de los que asisten a una escuela (diferentes por varios motivos: porque tienen alguna discapacidad, porque son de culturas distintas y no dominan la lengua predominante, porque pertenecen a un entorno social marginado...) en un aula en la cual cada uno trabaja solo en su pupitre y en la cual el profesor o la profesora debe atender individualmente a sus estudiantes, tan “diversos” unos de otros? ¿Cómo pueden

progresar estos alumnos “diferentes” en un aula en la cual los estudiantes compiten entre ellos para lograr ser el primero, el mejor, sea como sea? Sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

- Y no puede haber propiamente cooperación –con el desarrollo de la solidaridad y el respeto a las diferencias que la cooperación supone, si previamente se han excluido de un aula a los que son “diferentes”, si el aula no es inclusiva. ¿Cómo aprenderán a cooperar y a respetar las diferencias, en definitiva, a convivir, en una sociedad inclusiva y en comunidades integradoras, alumnos con características personales distintas, con discapacidad y sin discapacidad, con una cultura u otra... si han sido educados en escuelas o aulas separadas? Tal como defiende la UNESCO (1994), las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva, con una pedagogía centrada en los niños y las niñas y basada en la cooperación –tanto entre los maestros y maestras a la hora de enseñar, como entre los alumnos y las alumnas a la hora de aprender- son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos.

Así pues, si queremos avanzar hacia aulas inclusivas, en las cuales puedan aprender juntos alumnos diferentes, debemos desarrollar diversas *estrategias para la atención a la diversidad dentro del aula*, que permitan que todos los alumnos, tengan o no alguna discapacidad, participen en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje. Se trata de articular, dentro de cada aula inclusiva, un dispositivo pedagógico complejo basado en tres puntales (véase la figura 1):

1. *La personalización de la enseñanza*: es decir, la adecuación, el ajuste, de lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes. Los alumnos no son iguales (tienen diferentes motivaciones, diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje distintos, etc.) y, por lo tanto, no podemos enseñarles como si fueran iguales, ni dirigirnos al cincuenta por ciento que conforman el término medio, dejando de lado al veinticinco por ciento de los dos extremos. Se trata de una serie de estrategias y recursos relacionados con la “*Programación Multinivel*”, o “*Programación Múltiple*”, que consiste en la utilización de *múltiples* formas de comunicar los conocimientos y presentar las actividades, *múltiples* actividades de

enseñanza y aprendizaje, *múltiples* formas de evaluar..., que se ajusten a las *múltiples* formas de ser y aprender de los alumnos de un mismo grupo de clase.

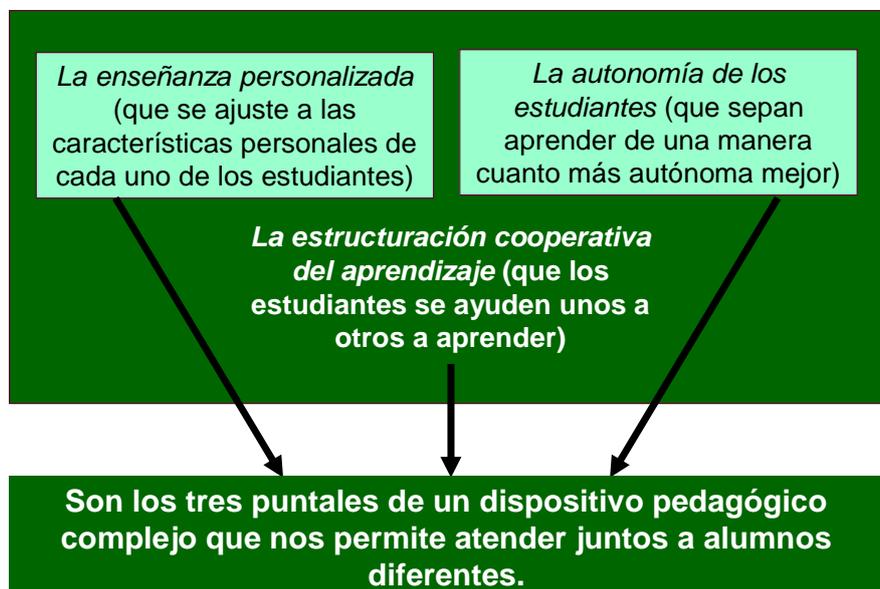


Figura 1

2. *La autonomía de los alumnos y alumnas* (estrategias de autorregulación del aprendizaje): cuantos más alumnos tengamos que sean autónomos, o como mínimo más autónomos, a la hora de aprender, más tiempo podremos dedicar a los que de entrada son menos autónomos. No obstante, estas estrategias se pueden enseñar de forma explícita (de modo que los estudiantes aprendan a aprender) y conseguir, por lo tanto, que haya más alumnos en las clases que dependan menos de sus maestros, para que éstos tengan más tiempo para ayudar a los menos autónomos.
3. *La estructuración cooperativa del aprendizaje*: estructurar la clase de manera que el maestro o la maestra no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender.

Este dispositivo pedagógico complejo, formado por la combinación de distintas estrategias relacionadas con estos tres puntales, permite sin duda que, en algunas actividades como mínimo (y en tantas como sea posible) también puedan participar los alumnos con alguna discapacidad, a pesar de la gravedad de la misma. Si bien son tres tipos de estrategias que pueden darse de forma aislada, independientemente unas de

otras, se trata de desarrollar un programa didáctico inclusivo que englobe, de forma integrada (tal como se representa gráficamente en la figura 1), dentro del aprendizaje cooperativo, las otras estrategias citadas anteriormente, relacionadas con la personalización de la enseñanza y la autonomía de los alumnos. Por otra parte, se trata de una forma cooperativa de organizar y estructurar la clase que se opone radicalmente a las otras dos formas de organizarla y estructurarla, que, aún hoy, son las más habituales (la estructura de aprendizaje individualista y la estructura de aprendizaje competitiva).

Del aprendizaje cooperativo quiero hablar con cierta profundidad en esta ponencia, puesto que se trata de una condición indispensable para conseguir aulas inclusivas, en las cuales puedan aprender juntos alumnos diferentes.

1. LA ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD

Desde mi punto de vista, la *estructura de la actividad* es un concepto clave. Se trata de un elemento que configura y determina la relación que se establece entre los alumnos dentro del aula, así como la relación que se establece entre éstos y su profesor o profesora, e, indirectamente, determina también toda la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en ella.

Entendemos por estructura de la actividad al conjunto de elementos y de operaciones que actúan como “fuerzas” que provocan un determinado “movimiento”, efecto o evolución que regula o condiciona, en una clase, lo que hacen los alumnos, y cómo lo hacen. A la hora de hacer esta definición me he inspirado en la del vocablo “dinámica”, como sustantivo, que expresa un concepto de la física¹, y no deja de ser una definición un tanto abstracta que intentaré de explicar a continuación con un ejemplo.

Imaginemos a tres profesores o profesoras: el profesor o la profesora A, el profesor o la profesora B y el profesor o la profesora C. De las tres condiciones que según Wilson (1992) tradicionalmente se ha considerado que deben tener los profesores para llevar a cabo un trabajo de calidad –a saber: en primer lugar, el carisma o el poder de una personalidad magnética que “atrae” a sus estudiantes, les motiva y les contagia las ganas de conocer y aprender; en segundo lugar, el conocimiento de las materias que

¹ Por ejemplo, el Diccionario Ideológico de la Lengua Española, de Julio Casares, define el término *dinámica* de la siguiente forma: “Parte de la mecánica, que trata de las leyes del movimiento en relación con las fuerzas que lo producen”.

enseñan; y, en tercer lugar, una capacidad pedagógica, es decir, tener las habilidades propias de su profesión de docentes²- los tres profesores o profesoras de nuestro ejemplo comparten las dos primeras condiciones (tienen una personalidad “magnética” y dominan los contenidos de sus respectivas áreas de conocimiento), pero se diferencian claramente en un aspecto relacionado con la tercera condición (las habilidades y las técnicas didácticas que utilizan): en cómo conciben y, consecuentemente, en cómo organizan la actividad de los alumnos dentro del aula. Veámoslo.

El profesor o la profesora A –que, no lo olvidemos, es un buen profesional puesto que tiene en gran medida, como mínimo, dos de las tres condiciones que deben tener los docentes para realizar un trabajo de calidad- después de motivar y enseñar con eficacia a sus alumnos alguno de los contenidos de su materia, les propone que realicen, cada uno de ellos, en su pupitre, los ejercicios 1, 2, 3 y 4 de la página 25 del libro. Para asegurar al máximo un buen “clima” de trabajo deben hacer los ejercicios en silencio, sumamente concentrados. Los alumnos trabajan en solitario, cada uno en su mesa que está separada de las del resto de la clase, sin que les importe demasiado, por no decir nada, lo que hagan sus compañeros. Si tienen alguna duda avisan al profesor o a la profesora levantando la mano y éste acude a resolvérsela en cuanto puede. Es fácil que en la clase del profesor o la profesora A haya varias manos levantadas pidiendo ayuda. A menudo sucede que se acaba la clase y el profesor o la profesora aún no ha podido resolver todas las dudas, ni todos los alumnos han podido realizar todos los ejercicios. En este caso, deben hacerlos como deberes en sus casas.

En la clase del profesor o la profesora A, la actividad de los alumnos está estructurada de forma individual (*estructura de la actividad individualista*), que se caracteriza por los siguientes rasgos (véase la figura 2):

- Los alumnos trabajan individualmente, sin interactuar para nada con sus compañeros para no romper el ritmo de trabajo de cada uno y sin fijarse en lo que hacen los demás; sólo interactúan con el profesor o la profesora, que es quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios.

² Wilson (1992), añade que el concepto contemporáneo de calidad suma a estos tres requisitos la idea del profesor como “profesional reflexivo”, capaz de “reflexionar en la acción” sobre su propia práctica docente para mejorarla.

- Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor les enseña: por esto procura motivarles al máximo, captar su atención, explicar con eficiencia los contenidos de su materia, ponerles ejemplos claros y pertinentes, facilitar que pregunten si no comprenden algo y explicárselo de nuevo, etc.
- Los alumnos consiguen este objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros. Se dice que no hay interdependencia de finalidades.
- El efecto o “movimiento” que esta estructura provoca –repátese la definición que he dado hace un momento de estructura de la actividad- es la “individualidad” entre los estudiantes a la hora de aprender.

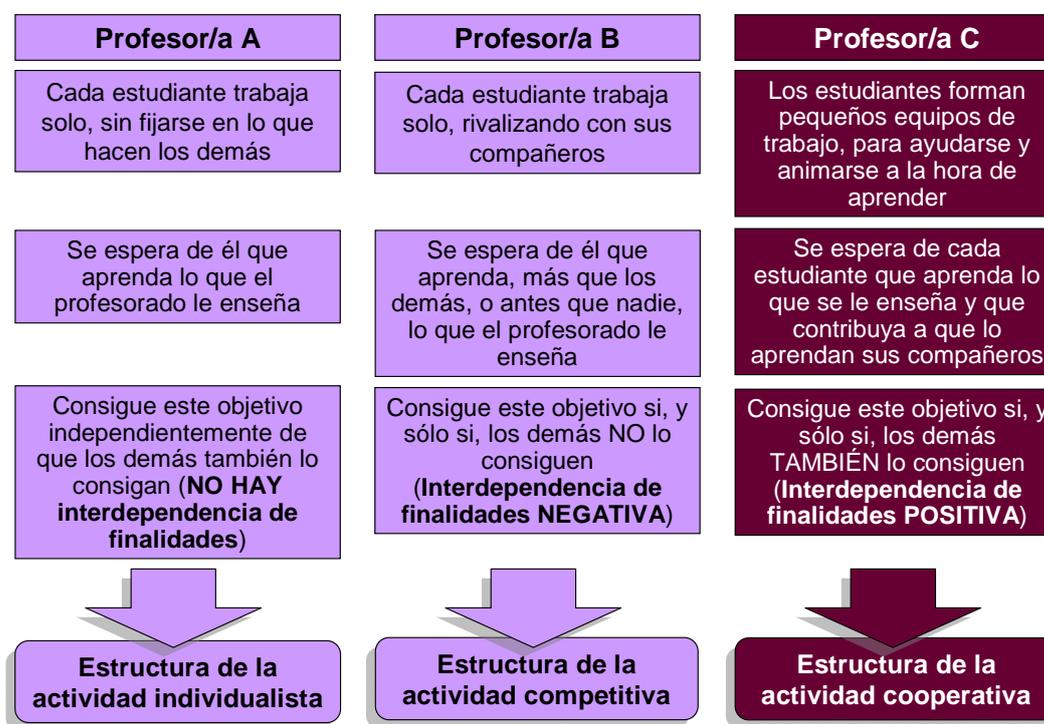


Figura 2

El profesor o la profesora B, como el anterior, -dado que también tiene, como mínimo, las dos primeras condiciones de un trabajo de calidad de los docentes- después de motivar y enseñar con eficacia a sus alumnos alguno de los contenidos de su materia, les propone que realicen, cada uno de ellos, en su pupitre, los ejercicios 1, 2, 3 y 4 de la página 25 del libro, con una diferencia: les advierte que tendrán mejor nota los que, además, hagan los ejercicios 5, 6 y 7 y que bonificará al primero que termine los ejercicios y que mejor los haga. También deben trabajar en silencio, si tienen algún problema deben dirigirse al profesor y éste resolverá sus dudas en cuanto pueda

atenderles. Los alumnos también trabajan en solitario, cada uno en su mesa, pero sí que les importa lo que hacen los demás: para ser el “primero” de la clase, los demás no deben serlo; por este motivo rivalizan entre ellos, se esconden la información, no se ayudan, etc. En este caso también sucede a menudo que el profesor no tiene tiempo de resolver todas las dudas y que no todos los alumnos tienen tiempo de acabar los ejercicios y deben hacerlo en su casa, como deberes para el día siguiente.

En la clase del profesor o la profesora B la actividad de los alumnos viene determinada por la rivalidad que fácilmente se establece entre ellos, o al menos entre los más capaces, para ver quien consigue hacer más ejercicios, acabarlos antes y hacerlos mejor (*estructura de la actividad competitiva*), que tiene, en líneas generales, las siguientes características (véase la figura 2):

- Los alumnos también trabajan individualmente, pero en este caso sí se fijan en lo que hacen sus compañeros: si un estudiante ve que su “rival” ya está haciendo el tercer ejercicio cuando él está aún en el primero, se pone nervioso, porque teme que le “ganará”.
- Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor o la profesora les enseña, pero –de alguna forma, más o menos explícita- se espera que lo aprendan antes que los demás, más que los demás... El profesorado, en una estructura así, utiliza la competitividad como estímulo para aprender, entendida como una motivación extrínseca.
- Los alumnos consiguen este objetivo –ser el primero de la clase- si, y sólo si, los demás no lo consiguen: para que un alumno sea el primero los demás como mínimo deben ser segundos... Se dice que hay interdependencia de finalidades negativa.
- El efecto o “movimiento” que esta estructura provoca es la “competitividad” entre los estudiantes a la hora de aprender.

El profesor o la profesora C, como los dos anteriores puesto que comparte con ellos estas cualidades, también motiva a sus alumnos, les contagia el deseo de conocer y aprender, y les enseña con eficacia alguno de los contenidos de su materia. Pero, a diferencia de los dos anteriores, organiza de forma distinta la actividad de los estudiantes: tiene su clase distribuida en varios equipos de trabajo, de cuatro o cinco alumnos cada uno, les propone que realicen cada uno en su cuaderno los ejercicios 1, 2, 3 y 4 de la página 25 del libro, pero advirtiéndoles que tendrá en cuenta que se ayuden

unos a otros a resolverlos y les bonificará si lo hacen y si todos consiguen realizar los ejercicios, teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno. Deben trabajar, más que en silencio, en voz baja para no molestar a los demás equipos, entre todos deben buscar la mejor forma de hacer los ejercicios, deben resolver sus dudas y, si hace falta, acuden al profesor. De esta manera, muchas de las dudas que en los casos anteriores debía resolver el profesor o la profesora ahora son resueltas por algún alumno dentro de cada equipo, puesto que en el momento de distribuirles en equipos el profesor o la profesora ha procurado que éstos sean heterogéneos y que cada equipo esté formado por un alumno o alumna con más capacidad, dos de un rendimiento medio y uno con más dificultades de aprendizaje. Además, en este caso se valora que aprendan a trabajar en equipo, puesto que también es algo que deben aprender y, por lo tanto, un contenido más que hay que enseñarles.

En la clase del profesor o la profesora C la actividad de los alumnos viene condicionada por –o se beneficia de- la ayuda mutua y la cooperación entre los miembros de un mismo equipo (*estructura de la actividad cooperativa*), y tiene los siguientes rasgos (véase la figura 2):

- Los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general.
- Se espera de cada alumno, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo. Por lo tanto, se persigue una doble finalidad: que aprendan los contenidos escolares del área correspondiente y que aprendan a trabajar en equipo como un contenido más.
- Los alumnos consiguen esta doble finalidad si, y sólo si, sus compañeros de equipo también la consiguen. Para conseguir la primera finalidad –aprender los contenidos escolares de matemáticas, por ejemplo- es posible que alguien no necesite a sus compañeros (aunque, como veremos más adelante, los aprende mejor interactuando con ellos), pero para lograr la segunda finalidad –aprender a trabajar en equipo, como otro contenido que también debe aprender- no puede hacerlo solo, sino formando parte de un equipo. Se dice, en este caso, que hay una interdependencia de finalidades positiva.

- El efecto o el “movimiento” que esta estructura provoca es la “cooperatividad” entre los estudiantes en el acto de aprender.

La estructura de la actividad de la clase, pues, como hemos dicho al inicio de este apartado, está formada por el conjunto de elementos y de operaciones que intervienen en un aula y actúan como “fuerzas” que provocan un determinado “movimiento” o “efecto” que condiciona lo que hacen los alumnos en ella, y cómo lo hacen. Según cómo se combinen estos elementos y operaciones que constituyen la estructura de la actividad, el efecto originado en la relación entre los estudiantes se caracteriza por la “individualidad”, la “competitividad” o la “cooperatividad”: la manera como tiene estructurada su clase el profesor o la profesora A provoca el individualismo entre los estudiantes; como la tiene estructurada el profesor o la profesora B, provoca la competitividad; y como la tiene el profesor o la profesora C, la cooperatividad.

La estructura de la actividad y la atención a la diversidad dentro del aula

Volvamos al ejemplo y supongamos que en la clase del profesor o la profesora A, del profesor o la profesora B y del profesor o la profesora C –como en la mayoría de clases- hay alumnos muy distintos entre sí: aunque los tres profesores o profesoras han conseguido que todos los estudiantes (o la gran mayoría de ellos) estén motivados, en realidad hay mucha diversidad entre ellos: unos son más capaces, otros menos; unos saben qué deben hacer y cómo deben hacerlo, y, si no, saben pedir ayuda; otros no saben qué deben hacer ni cómo hacerlo y, además, algunos no se atreven a preguntar... En fin, unos tienen muchas dificultades de aprendizaje, otros menos y otros tienen muy pocas o no tienen ninguna. Entre los que tienen más dificultades hay un alumno –a quien vamos a llamar Tomás- y una alumna –a quien vamos a llamar Fatumata-. Tomás tiene la síndrome de Down, tiene un retraso muy importante en su aprendizaje con relación a sus compañeros y compañeras, y necesita mucha ayuda. Fatumata, hija de una familia emigrante, acaba de llegar a la escuela y, aunque se nota que es espabilada, no conoce aún el idioma y también tiene necesidad de mucha ayuda, tanta o más que Tomás, en algunos aspectos y al menos de momento. Veamos ahora qué pasa con Tomás y Fatumata en la clase de los tres profesores (A, B y C) (véase la figura 3).

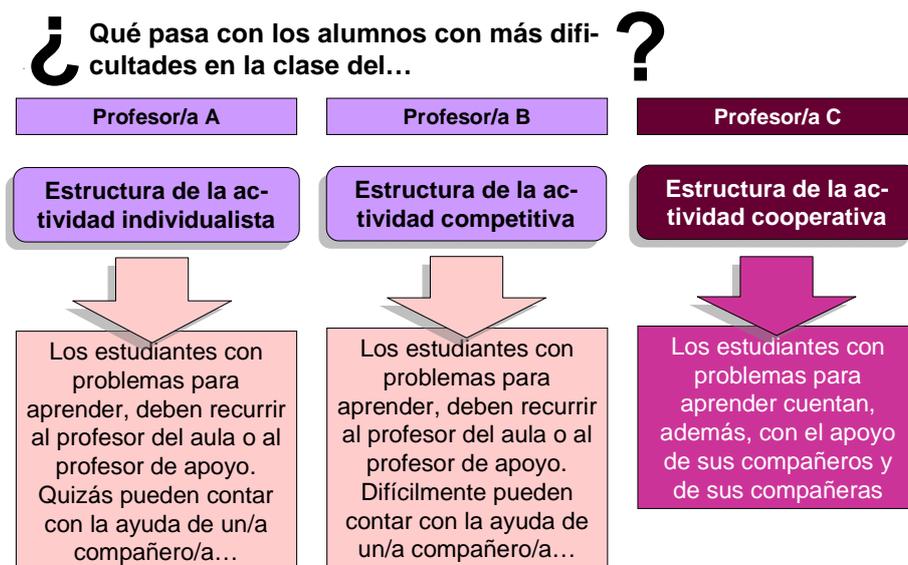


Figura 3

En la clase del profesor o la profesora A Tomás y Fatumata seguramente serán de los primeros que alzarán la mano para pedir ayuda, o porque no encuentran la página, o porque no entienden el enunciado del primer ejercicio, o, si lo entienden, no saben exactamente qué deben hacer...

El profesor o la profesora A, en cuanto puede, les atiende y les ayuda, pero suele tener poco tiempo para hacerlo, porque generalmente debe atender a muchos alumnos y resolver sus dudas. Es posible que algún alumno o alguna alumna de buena voluntad, una vez que haya terminado con sus ejercicios, se preste a ayudar a Tomás o a Fatumata. E incluso el profesor o la profesora puede pedir a uno de ellos que, por favor, les ayude ya que él no puede hacerlo. Tienen cabida en esta clase, pero difícilmente disponen en ella de la ayuda que necesitan y cabe pensar que estarían mejor atendidos en un aula aparte, con algún profesor o profesora especialista.

En la clase del profesor o la profesora B lo tienen más difícil: Tomás y Fatumata tendrán las mismas dificultades que tienen en la clase del profesor A, y el profesor B seguramente también dispondrá, como en el primer caso, de poco tiempo para atenderles, puesto que los demás le exigen mucha atención. Pero además, en este caso, difícilmente un compañero o una compañera dejará de hacer los ejercicios 5, 6 y 7 de la página 25 del libro –renunciando a la “bonificación” prometida por el profesor- para acudir a ayudarles. Sin lugar a dudas, no tienen cabida en una clase competitiva como

ésta y será mejor que sean atendidos en otra clase por algún especialista, junto a otros alumnos como ellos.

Es muy posible –como sucede muchas veces con alumnos como Tomás y Fatumata– que estos dos alumnos, si no salen de la clase para acudir al aula de educación especial, en la clase del profesor o la profesora A y B acaben haciendo actividades diferenciadas del resto de sus compañeros, muchas veces totalmente ajenas a lo que están haciendo y trabajando los demás y que no tienen nada que ver con el libro de texto que, suponiendo que lo hayan adquirido (¡con la ilusión que les hace, como a todos, tener el libro nuevo...!), prácticamente no lo usan (lo tienen intacto...). Ellos hacen cuadernillos o fichas con actividades “ajustadas” a sus características, generalmente monótonas y repetitivas...

Si en una clase Tomás y Fatumata estarán debidamente atendidos, o, al menos, mejor atendidos, es en la clase del profesor o la profesora C. Tomás forma parte de un equipo de trabajo y Fatumata de otro, y en él disponen de la ayuda inmediata de sus compañeros de equipo, que les orientan y les ayudan en lo que deben hacer: si no entienden el enunciado, sus compañeros pueden explicárselo, si no saben qué hacer, se lo indican sus compañeros... Aquí, lo más importante, es que estén, que participen, que se sientan un miembro más del equipo, apoyados, animados, queridos... por sus compañeros.

Además, el resto de los equipos, en una clase como ésta, son capaces de resolver muchas de sus dudas y el profesor o la profesora C dispone, por lo tanto, de mucho más tiempo para prestar a Tomás y a Fatumata la ayuda que necesitan.

* * *

Así pues, si el centro ha optado claramente, decididamente, y efectivamente (y no sólo sobre el papel de su Proyecto Educativo), por un enfoque inclusivo de la educación, Tomás y Fatumata tienen el derecho de ser acogidos y debidamente atendidos –*incluidos*– no sólo en el mismo centro en una aula separada, sino en la misma clase, juntamente con sus compañeros de la misma edad. Por lo tanto, un centro que haya optado por ser inclusivo debe desarrollar en todas sus aulas una estructura de enseñanza y aprendizaje cooperativa –en detrimento de la de tipo individualista o competitivo que aún ahora es más corriente en la mayoría de centros– para que Tomás y

Fatumata, y, con ellos, muchos otros estudiantes con características parecidas a las suyas, puedan aprender junto a los demás, y de los demás, en las clases comunes.

Tipos de estructuras cooperativas

Las estructuras de la actividad de tipo cooperativo pueden ser más simples o más complejas (véase el esquema de la figura 4). Las estructuras simples se pueden llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase, o de una parte de ella, son fáciles de aprender y de aplicar (“Apréndela hoy, aplícala mañana y utilízala toda la vida”, es el eslogan usado por Spencer Kagan, refiriéndose a estas estructuras) y, además, aplicándolas, los alumnos que interactúan ponen en juego sólo una o muy pocas habilidades (compartir la información, opinar, decidir...). Las estructuras simples que describiré en el Anexo 1 se han revelado muy eficaces a la hora de asegurar o garantizar el trabajo cooperativo en equipo dentro del aula.

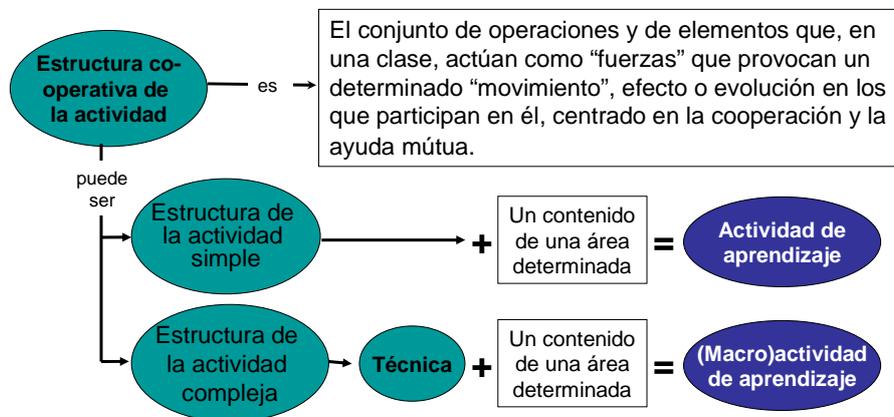


Figura 4

La estructura conocida con el nombre de “Lápices al centro”, es claramente una estructura cooperativa simple. Como fácilmente podemos deducir de la simple descripción de esta estructura (véase el Anexo 1), su utilización “obliga” a los alumnos a contar unos con otros a la hora de realizar los ejercicios. Aquí los estudiantes de un mismo equipo no compiten, ni trabajan aisladamente, sino que se ayudan, no sólo las

hacen para sí sino que contribuyen a que las hagan sus compañeros de equipo. Además, el alumno con más capacidad e impulsivo que mientras que el primero lee el primer enunciado él ya habría realizado dos o tres de los cuatro ejercicios, no puede hacerlo, entre otras cosas, porque su lápiz debe permanecer inmóvil en el centro de la mesa, y antes debe explicar a los demás cómo él lo haría y escuchar cómo lo harían los demás (quizás así descubra que hay una forma mejor de hacerlo que la que él habría utilizado...). Y, por otra parte, el alumno con más dificultades (imaginaros, por ejemplo, a Tomás...) –el cual, solo, seguramente no entendería ni el enunciado y no sabría qué hacer ni cómo hacerlo-, puede participar y dispone de la ayuda inmediata de sus compañeros...

En cambio, las estructuras más complejas –conocidas también como *técnicas cooperativas*- se han de aplicar en varias sesiones de clase. El Método de Proyectos - conocido en la literatura sobre aprendizaje cooperativo con la siglas G.I. (Grupos de Investigación)- es claramente una estructura compleja, porque para llevarla a cabo se necesitan varias sesiones de clase y además, porque en su puesta en práctica se ponen en juego distintas capacidades, y más complejas, de los participantes (buscar información, compartirla, sintetizarla, relacionarla, comunicarla...). En el Anexo 2 describimos brevemente algunas de estas técnicas cooperativas la eficacia de las cuales, a la hora de asegurar la interacción entre los alumnos, ha quedado demostrada en numerosas experiencias.

Las estructuras cooperativas –tanto las simples como las complejas- en sí mismas no tienen contenido; como su nombre indica, son sólo la *estructura* que se aplica para trabajar unos determinados contenidos, de cualquier área del currículum, de forma que generan la necesidad de colaborar y ayudarse en aquellos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Una estructura cooperativa simple, aplicada con relación a un contenido de aprendizaje de un área determinada, constituye una actividad de aprendizaje de corta duración (se puede llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase): la única que he citado hasta el momento, “Lápices al centro” (véase el Anexo 1), aplicada para trabajar unos contenidos de matemáticas, se convierte en una actividad de matemáticas; aplicada para trabajar unos contenidos de lengua, constituye una actividad de lengua, etc. Spencer Kagan (1999, p. XII) lo expresa con la fórmula siguiente:

Estructura + contenido = Actividad de aprendizaje (véase la figura 4).

Asimismo, una estructura cooperativa compleja, o técnica, aplicada con relación a unos contenidos de aprendizaje de un área determinada, constituye una macro-actividad de aprendizaje que se lleva a cabo a lo largo de dos o más sesiones de clase: La técnica GI (Grupos de Investigación) (véase el Anexo 2) –que, en nuestro entorno, se conoce como Método de Proyectos- utilizada para trabajar contenidos de ciencias sociales, da lugar a una macro-actividad –un proyecto- de ciencias sociales; la misma técnica, si se aplica a contenidos de tecnología, se convierte en un proyecto de tecnología, etc.

2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Organizar la clase de forma cooperativa no es algo fácil; a veces aparece como un sueño pretender que en un grupo con tensiones, rivalidades, exclusiones, etc. los alumnos, en equipos reducidos, se ayuden unos a otros a aprender lo que el profesorado les enseña. Estructurar de forma cooperativa la clase, en muchos casos, supone, en primer lugar, intervenir sobre todo el grupo para que poco a poco se convierta en una pequeña “comunidad de aprendizaje”. El grupo clase ha de dejar de ser una simple “colectividad” (una simple suma de individuos) que, en el mejor de los casos, comparten sólo el mismo espacio y, en el peor, están divididos y con muchas tensiones entre ellos, y ha de pasar a ser una pequeña “comunidad”. Empieza a serlo en el momento que los que lo forman se interesan unos por otros; se dan cuenta de que hay un objetivo que les une –aprender los contenidos escolares– y que consiguen este objetivo más fácilmente si se ayudan unos a otros. Por lo tanto, los alumnos de un grupo deben dejar de ser sujetos “pasivos” y han de pasar a ser “protagonistas”, para que, en la sociedad, no acaben siendo “individuos” y “súbditos”, sino “personas” y “ciudadanos”. En un aula transformada en una pequeña “comunidad de aprendizaje”, el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos (el número oscila entre 3 y 5) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Una característica esencial de estos equipos –denominados *equipos de base*- es su heterogeneidad, en todos los sentidos: género, motivación, rendimiento, cultura, etc.

De la definición que acabamos de hacer, podemos destacar los siguientes aspectos:

- Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.

- Y el profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos escolares, y para que aprenda también a trabajar en equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar...
- No se trata de que los alumnos de una clase hagan, de vez en cuando, un “trabajo en equipo”, sino de que estén organizados, de forma más permanente y estable, en “equipos de trabajo” fundamentalmente para aprender juntos, y, ocasionalmente, si se tercia, para hacer algún trabajo entre todos.

Se deduce de la definición dada, pero quiero resaltarlo: el trabajo en equipo no es sólo un recurso para enseñar, sino un contenido que hay que enseñar. Efectivamente, el aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar. Es decir, los alumnos y las alumnas, a lo largo de su escolaridad, deben aprender, entre muchas otras cosas, las habilidades sociales propias del trabajo en equipo, como algo cada vez más imprescindible en una sociedad en que la interdependencia entre sus miembros se acentúa cada vez más.

Presupuestos básicos del aprendizaje cooperativo

En un aula transformada en una pequeña “comunidad de aprendizaje” organizada en equipos cooperativos de trabajo, más o menos estables, los alumnos y las alumnas aumentan su protagonismo y participan de una forma mucho más activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la gestión de la clase, y comparten con el profesorado la responsabilidad de enseñar, también ellos, a sus propios compañeros. Esto los convierte en sujetos mucho más autónomos, de modo que toda la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje se vuelve mucho más cooperativa.

El protagonismo de los estudiantes y su participación activa, por una parte, y la responsabilidad compartida a la hora de enseñar así como la cooperación y la ayuda mutua, por otra, son, precisamente, los dos presupuestos básicos del aprendizaje cooperativo. Efectivamente, por una parte, el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes; nadie puede aprender por otro... El aprendizaje no es un espectáculo deportivo al cual uno puede asistir como simple espectador. Y, por otra parte, la *cooperación*, la ayuda mutua, si se dan de forma correcta, nos permiten

alcanzar cotas más altas en el aprendizaje. Como los alpinistas, los alumnos alcanzan más fácilmente las cimas más altas en su aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Si se dan estos dos principios básicos, y en la medida que se den, se va consiguiendo un “clima” del aula muy favorable para el aprendizaje, puesto que se van dando las condiciones emocionales y relacionales imprescindibles para que los estudiantes puedan aprender efectivamente.

Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula

De todo lo que acabo de decir se desprende la necesidad de buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos permitan avanzar en esta dirección, de modo que cada vez sea más factible, y menos utópico, que puedan aprender juntos alumnos diferentes, en una misma aula.

Estos recursos didácticos se pueden inscribir en tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (véase la figura 5):

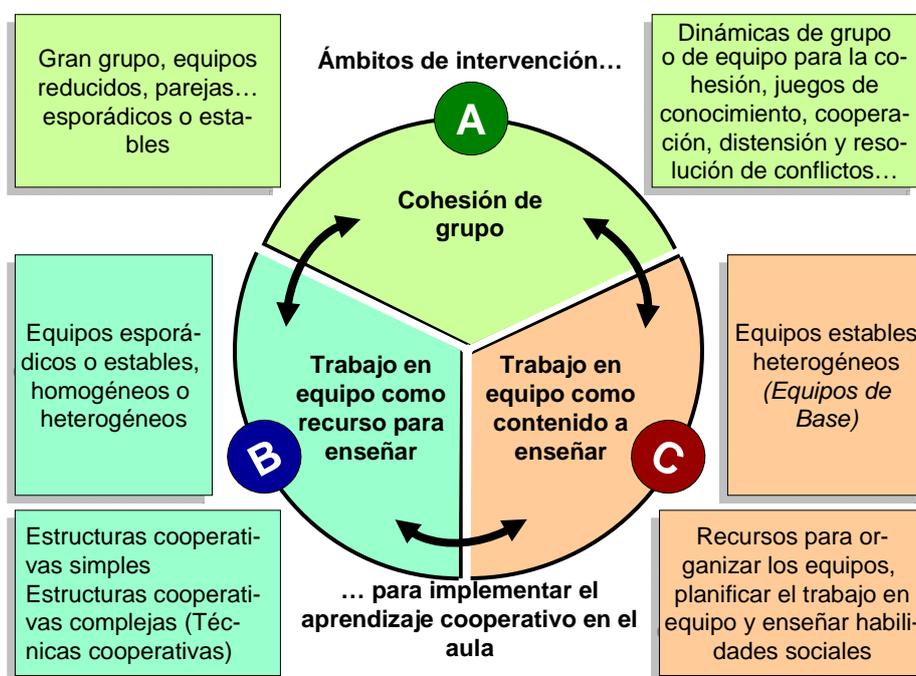


Figura 5

- El *ámbito de intervención A* incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje.
- El *ámbito de intervención B* abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, con el fin de que los alumnos, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares porque se ayudan unos a otros.
- El *ámbito de intervención C*, finalmente, partiendo de la base que, además de un recurso para enseñar, el *trabajo en equipo es un contenido a enseñar*, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo.

Estos ámbitos de intervención están, como decíamos, estrechamente relacionados: Cuando intervenimos para cohesionar el grupo (*ámbito de intervención A*) contribuimos a crear las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que los alumnos y las alumnas trabajen en equipo (*ámbito de intervención B*) y quieran aprender, y aprendan, a trabajar de esta manera (*ámbito de intervención C*). Pero cuando utilizamos, en el *ámbito de intervención B*, estructuras cooperativas (como las descritas en el Anexo 1) en realidad también contribuimos a cohesionar más el grupo (*ámbito de intervención A*) y a que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo (*ámbito de intervención C*). Y algo parecido pasa si el énfasis lo ponemos en enseñar a trabajar en equipo (*ámbito reintervención C*), puesto que de esta manera utilizan mejor las estructuras cooperativas del *ámbito de intervención B* y contribuimos, además, a cohesionar mejor al grupo (*ámbito de intervención A*).

3. LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA CON UNA ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD INDIVIDUALISTA Y EN UNA CON UNA ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD COOPERATIVA

Para hacernos una idea clara –incluso gráfica– de la diferencia que puede haber en la interacción entre iguales en una Unidad Didáctica con una estructura de la actividad individualista (en la cual los alumnos y las alumnas trabajan individualmente, en mesas separadas) y en la misma Unidad Didáctica con una estructura de la actividad cooperativa (en la cual los alumnos y las alumnas trabajan formando equipos de cuatro

componentes), vamos a comparar, en este apartado, la naturaleza de los distintos pasos de una Unidad Didáctica estándar según esté organizada de forma individualista o de forma cooperativa (Véase la figura 6). Dicho de otra manera: compararemos la manera cómo organizarían una Unidad Didáctica estándar el profesor o la profesora A y el profesor o la profesora C.

Las distintas secuencias de esta Unidad Didáctica estándar supongamos que son las siguientes:

Antes de empezar la Unidad Didáctica propiamente dicha:

1. Actividad para conocer las ideas previas de los alumnos y las alumnas

- *En una estructura de la actividad individualista:* el profesor o la profesora podría explicar qué es lo que vamos a estudiar en la próxima Unidad Didáctica y recabar, a través de preguntas individuales abiertas que los alumnos deberán responder oralmente o por escrito, cuáles son sus ideas previas con relación a los nuevos contenidos. En principio, no hay interacción entre iguales y, si las respuestas son orales, generalmente, la participación del alumnado suele ser más reducida (no todos se sienten cómodos expresando en voz alta sus ideas ante toda la clase) que si las respuestas pueden darse por escrito.
- *En una estructura de la actividad cooperativa:* Utilizando la estructura cooperativa “El Folio Giratorio”³, se potencia la interacción entre los componentes del mismo equipo y la participación activa de todos los alumnos y las alumnas.

³ Todas las estructuras cooperativas simples citadas en este apartado se hallan descritas brevemente en el Anexo 1.

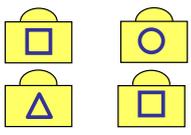
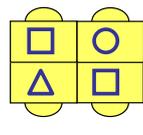
		Estructura actividad individualista	Estructura actividad cooperativa
Sesiones	Secuencias de una Unidad Didáctica estándar		
	0	Conocer ideas previas	Preguntas individuales abiertas
1	Lectura texto introductor.	Lectura individual consecutiva	Folio Giratorio
	Explicación profesor/a	Explicación profesor/a	Lectura Compartida
	Comprobación comprens.	Preguntas individuales abiertas	Explicación profesor/a
2	Ejercitación de los alum.	Ejercitación individual	Parada 3 min./Estructura 1-2-4
	Corrección en gran grupo	Corrección en gran grupo	Lápices al Centro
3	Elaboración síntesis final	Elaboración individual síntesis	El Número/Nros. Iguales Juntos
4	Evaluación final	Evaluación final individual	La Sustancia/Juego de las Palab
		Total secuencias con interacción entre alum.: 0 de 8	Total secuencias con interacción entre alum.: de 8

Figura 6

Primera sesión:

2. Lectura del texto introductorio de la unidad, que hay en el libro:

- *En una estructura de la actividad individualista:* La participación de los alumnos y las alumnas se consigue leyendo, por turno, un párrafo cada uno y respondiendo a preguntas del profesor o la profesora para asegurar la comprensión de los alumnos. Sin embargo, no hay interacción directa entre iguales, cara a cara.
- *En una estructura de la actividad cooperativa:* Además de la participación de los alumnos y las alumnas se asegura la interacción entre iguales, cara a cara, aplicando la estructura cooperativa “Lectura compartida”.

3. Explicación por parte del profesor o la profesora:

- En este caso, la acción del profesor explicando los contenidos a los alumnos sería idéntica tanto si la clase tiene una *estructura de la actividad individualista*, como si tiene una *estructura de la actividad cooperativa*: La participación de los alumnos y las alumnas es más pasiva (atienden lo mejor posible al profesor o a la profesora) y no hay interacción entre iguales.

4. Comprobación de la comprensión de los alumnos y alumnas:

- *En una estructura de la actividad individualista:* Podría hacerse a través de preguntas abiertas, que los estudiantes podrían responder oralmente o por escrito. Las respuestas orales tienden a frenar la participación de algunos alumnos (siempre suelen participar los mismos...) y no hay interacción entre iguales.
- *En una estructura de la actividad cooperativa:* Podría aplicarse la estructura cooperativa “Parada de tres minutos” o la “1-2-4”, con lo cual se asegura mucho más la participación de todos los componentes del equipo y la interacción cara a cara.

Segunda sesión:

5. Ejercitación de los alumnos

6. Corrección en gran grupo

- *En una estructura de la actividad individualista:* Los alumnos y las alumnas realizan los ejercicios individualmente, cada uno en su mesa, e interaccionan sólo con el profesor cuando tienen alguna duda. No hay interacción entre iguales. Para asegurarse la participación de todos, debe salir, de forma aleatoria, algún alumno o alguna alumna a la pizarra para realizar un ejercicio y corregirlo.
- *En una estructura de la actividad cooperativa:* La participación de todos los alumnos, así como la interacción entre iguales, se asegura aplicando, de forma combinada, dos estructuras cooperativas: “Lápices al centro” (para asegurar la interacción) y “El Número” o bien “Números Iguales Juntos” (para asegurar la participación de todos los estudiantes, ya que los componentes del equipo se exigen mutuamente que todos sepan realizar los ejercicios).

Tercera sesión:

7. Elaboración de la síntesis final:

- *En una estructura de la actividad individualista:* El profesor o la profesora podría dedicar una sesión de clase a hacer –o a proponer que hagan individualmente- una síntesis de las principales ideas trabajadas en la Unidad Didáctica, en forma de esquema o de mapa conceptual. Se asegura, en cierto modo, la participación pero no la interacción entre iguales.

- *En una estructura de la actividad cooperativa:* Se consigue una participación mucho más activa de cada estudiante, y, además, la interacción cara a cara, si se aplica la estructura cooperativa “La sustancia”.

Cuarta sesión:

8. Evaluación final individual:

- En este caso, la actividad (una prueba escrita para comprobar el logro de los objetivos por parte de los estudiantes) es idéntica tanto si la clase tiene una *estructura de la actividad individualista*, como si tiene una *estructura de la actividad cooperativa*. La participación es obligatoria (todos deben hacer la prueba) y no hay interacción entre iguales (puesto que se trata de averiguar qué ha aprendido cada estudiante).

En resumen: de las 8 secuencias que constituyen la Unidad Didáctica (véase la figura 6), con una *estructura de la actividad individualista*, en ninguna se ha potenciado ni asegurado mínimamente la interacción entre iguales cara a cara y la participación de *todos* los alumnos y las alumnas es dudosa en muchas de ellas. En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa*, en 6 de las 8 secuencias se ha conseguido potenciar y asegurar en un grado considerable tanto la participación de todos los alumnos y alumnas, como la interacción cara a cara entre iguales: sólo en una parte de la segunda sesión –en la secuencia de la explicación del profesor o de la profesora- los alumnos y las alumnas han tenido, lógicamente, una participación más pasiva y no ha habido, mientras el profesor explicaba, también lógicamente, interacción entre iguales, como tampoco la ha habido en la sesión de la evaluación final, ya que se trata de una actividad individual.

CONCLUSIÓN

Para terminar estas reflexiones sobre el aprendizaje cooperativo en estas Jornadas sobre Educación y Desarrollo en la ESO, voy a reproducir unas palabras de Piaget, que muestran la importancia de la cooperación –la interacción- entre iguales a la hora de aprender:

La cooperación entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos), en una relación más simétrica, es tan importante como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Desde el punto de vista intelectual, esta relación es la más apta para

favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva. (Piaget, 1969).

El aprendizaje cooperativo es, en definitiva, una forma de estructurar la clase que potencia al máximo esta interacción entre iguales. Introducirla en nuestras aulas es, sin duda, una forma de facilitar el aprendizaje de todos nuestros alumnos, a pesar de sus diferencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2005). “Tema del Mes: Grupos Cooperativos”. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 50-83.
- Abad, M. y Benito, M. L. (Coords.) (2006). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial.
- Aguiar, N. y Breto, C. (2006). “Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela”. En Abad, M. y Benito, M. L. (Coords.). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial, 363-501.
- Alonso, M. J. Y Ortiz, Y. (2005). “Del cuaderno de equipo al método de proyectos”. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 62 -65.
- Coll, C. (1984). “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- Echeita, G. y Martín, E. (1990). "Interacción social y aprendizaje", en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III*. Madrid: Alianza, 49-67.
- González, P. (2000). “Comunitat d’Aprentatge Ruperto Medina de Portugaleta”. *Guix*, 263, 9-18
- Hernández, F. i Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1997). "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu", en *Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, núm. 1, 54-64.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- Kagan, S. (2001). “Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?”. *Kagan Online Magazine*. <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html>
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cíncel.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova.
- Serrano, J. M., y Calvo, M. T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.
- Stainback, S. y Stainback, W (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999). “Hacia las aulas inclusivas”, en Stainback, S. y Stainback, W (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Wilson, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

ANEXO 1: ALGUNAS ESTRUCTURAS COOPERATIVAS SIMPLES

1-2-4⁴

Dentro de un equipo de base, primer cada uno (1) piensa cuál es la respuesta correcta a una pregunta que ha planteado el maestro o la maestra. En segundo lugar, se ponen de dos en dos (2), intercambian sus respuestas y las comentan. Finalmente, en tercer lugar, todo el equipo (4) ha de decidir cual es la respuesta más adecuada a la pregunta que se les ha planteado.

Parada de tres minutos⁵

Cuando el profesor o la profesora hacen una explicación a todo el grupo clase, de vez en cuando hace una pequeña parada de tres minutos para que cada equipo de base piense y reflexione sobre lo que les ha explicado, hasta aquel momento, y piensen tres preguntas sobre el tema en cuestión, que después deberán plantear. Una vez transcurridos estos tres minutos cada equipo plantea una pregunta –de las tres que ha pensado-, una por equipo en cada vuelta. Si una pregunta –u otra de muy parecida- ya ha sido planteada por otro equipo, se la saltan.

Cuando ya se han planteado todas las preguntas, el profesor o la profesora prosigue la explicación, hasta que haga una nueva parada de tres minutos.

Lápices al centro⁶

El profesor o la profesora da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el equipo de base (generalmente cuatro). Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio (debe leerlo en voz alta, debe asegurarse de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión y comprobar que todos saben y entienden la respuesta consensuada).

Se determina el orden de los ejercicios. Cuando un estudiante lee en voz alta “su” pregunta o ejercicio y entre todos hablan de cómo se hace y deciden cual es la respuesta

⁴ Adaptada de www.cooperative.learning

⁵ Adaptada de www.cooperative.learning

⁶ Estructura ideada por Nadia Aguiar Baixauli, del C.R.A. “Rio Aragón”, de Bailo (Huesca) y María Jesús Tallón Medrano, del CEIP “Puente Sardas”, de Sabiñánigo (Huesca)

correcta, los lápices de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en aquellos momentos sólo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno coge su lápiz y escribe o hace en su cuaderno el ejercicio en cuestión. En este momento, no se puede hablar, sólo escribir.

A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa, y se procede del mismo modo con otra pregunta o cuestión, esta vez dirigida por otro alumno.

Esta estructura puede combinarse con la que lleva por título *El Número* o bien con la que se denomina *Números iguales juntos*: un alumno, cuyo número ha sido escogido al azar, debe salir delante de todos a realizar uno de los ejercicios.

El número⁷

El profesor o la profesora pone una tarea (responder unas preguntas, resolver unos problemas, etc.) a toda la clase. Los alumnos, en su equipo de base, deben hacer la tarea, asegurándose que todos sus miembros saben hacerla correctamente. Cada estudiante de la clase tiene un número (por ejemplo, el que le corresponda por orden alfabético). Una vez agotado el tiempo destinado a resolver la tarea, el profesor o la profesora saca un número al azar de una bolsa en la que hay tantos números como alumnos. El alumno que tiene el número que ha salido, debe explicar delante de toda la clase la tarea que han realizado o, en su caso, debe hacerla en la pizarra. Si lo hace correctamente, su equipo de base obtiene una recompensa (una “estrella”, un punto, etc.) que más adelante se pueden intercambiar por algún premio. En este caso, sólo a un estudiante de un solo equipo puede que le toque salir delante de todos. Si hay más tiempo, se puede escoger otro número, para que salga otro estudiante (siempre que forme parte de otro equipo de base).

Números iguales juntos⁸

El maestro asigna una tarea a los equipos y los miembros de cada equipo deciden (como en la estructura “Lápices al centro” cómo hay que hacerla, la hacen y deben asegurarse que todos saben hacerla. Transcurrido el tiempo previsto, el maestro escoge

⁷ Estructura ideada por María Jesús Alonso, del Colegio Público Comarcal “Los Ángeles”, de Miranda de Ebro (Burgos). (Alonso y Ortiz, 2005, p. 63).

⁸ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

al azar un número del 1 al 4 entre los cuatro miembros de un equipo de base. Los que tienen este número en cada equipo deben salir ante los demás y realizar la tarea (hacer el problema, responder la pregunta, resolver la cuestión, etc.). Los que saben hacerlo reciben algún tipo de recompensa (un elogio por parte del maestro, el aplauso de todos, un “punto” para su equipo...).

En este caso (a diferencia de la estructura “El número”, un miembro de cada uno de los equipos de base (que están formados por cuatro estudiantes) debe salir delante de todos y todos los equipos, por consiguiente, tienen la oportunidad de obtener una recompensa.

Uno para todos

El profesor recoge, al azar, una libreta o cuaderno de ejercicios de un miembro del equipo, lo corrige, y la calificación obtenida es la misma para todos los miembros del equipo (evalúa la producción de *uno* (un alumno) *para todos* (el conjunto del equipo). Se fija en el contenido de las respuestas (no en la forma como han sido presentadas en el cuaderno que ha utilizado para evaluar al grupo).

El folio giratorio⁹

El maestro asigna una tarea a los equipos de base (una lista de palabras, la redacción de un cuento, las cosas que saben de un determinado tema para conocer sus ideas previas, una frase que resuma una idea fundamental del texto que han leído o del tema que han estado estudiando, etc.) y un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aportación en un folio “giratorio” y a continuación lo pasa al compañero de al lado siguiendo la dirección de las agujas del reloj para que escriba su parte de la tarea en el folio, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo han participado en la resolución de la tarea.

Cada alumno puede escribir su parte con un rotulador de un determinado color (el mismo que ha utilizado para escribir en la parte superior del folio su nombre) y así a simple vista puede verse la aportación de cada uno.

⁹ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

Lectura compartida¹⁰

En el momento de leer un texto –por ejemplo, la introducción de una unidad didáctica del libro de texto- se puede hacer de forma compartida, en equipo. Un miembro del equipo lee el primer párrafo. Los demás deben estar muy atentos, puesto que el que viene a continuación (siguiendo, por ejemplo, el sentido de las agujas del reloj), después que su compañero haya leído el primer párrafo, deberá explicar lo que acaba de leer su compañero, o deberá hacer un resumen, y los otros dos deben decir si es correcto o no, si están o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo. El estudiante que viene a continuación (el segundo) –el que ha hecho el resumen del primer párrafo- leerá seguidamente el segundo párrafo, y el siguiente (el tercero) deberá hacer un resumen del mismo, mientras que los otros dos (el cuarto y el primero) deberán decir si el resumen es correcto o no. Y así sucesivamente, hasta que se haya leído todo el texto.

Si en el texto aparece una expresión o una palabra que nadie del equipo sabe qué significa, ni tan sólo después de haber consultado el diccionario, el portavoz del equipo lo comunica al profesor o a la profesora y éste pide a los demás equipos –que también están leyendo el mismo texto- si hay alguien que lo sepa y les puede ayudar. Si es así, lo explica en voz alta y explica, además, cómo han descubierto el sentido de aquella palabra o expresión.

El juego de las palabras¹¹

El profesor o la profesora escriben en la pizarra unas cuantas palabras-clave sobre el tema que están trabajando o ya han terminado de trabajar. En cada uno de los equipos de base los estudiantes deben formular una frase con estas palabras, o expresar la idea que hay “detrás” de estas palabras.

Las palabras-clave pueden ser las mismas para todos los equipos, o cada equipo de base puede tener una lista de palabras-clave distinta. Las frases o las ideas construidas con las palabras-clave de cada equipo, que se ponen en común, representan una síntesis de todo el tema trabajado.

¹⁰ Estructura ideada por María Jesús Alonso, del Colegio Público Comarcal “Los Ángeles”, de Miranda de Ebro (Burgos). (Alonso y Ortiz, 2005, p. 63).

¹¹ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

La sustancia¹²

Se trata de una estructura apropiada para determinar las ideas principales –lo que es sustancial- de un texto o de un tema. El profesor o la profesora invita a cada estudiante de un equipo de base a escribir una frase sobre una idea principal de un texto o del tema trabajado en clase. Una vez la ha escrito, la enseña a sus compañeros de equipo y entre todos discuten si está bien, o no, la corrigen o la matizan, etc. Si no es correcta o consideran que no es correspondiente con ninguna de las ideas principales, la descartan. Lo mismo hacen con el resto de frases-resumen escritas por cada uno de los miembros del equipo. Se hacen tantas “rondas” como sea necesario hasta expresar todas las ideas que ellos consideran que son más relevantes o sustanciales.

Al final ordenan las frases que han confeccionado entre todos de una forma lógica y, a partir de ahí, cada uno las copia en su cuaderno. De esta manera tienen un resumen de las principales ideas de un texto o del tema trabajado. De todas formas, en el momento de hacer este resumen final, cada uno en su libreta, no han de limitarse, si así lo prefieren, a copiar literalmente las frases elaboradas previamente entre todos, sino que pueden introducir los cambios o las frases que cada uno considere más correctas.

¹² Estructura ideada por Conchita Calvo, profesora del Departamento de Ciencias Experimentales del IES Puig i Cadafalch, de Mataró, con los alumnos de 1º y 2º de ESO.

ANEXO 2: ALGUNAS TÉCNICAS COOPERATIVAS

La técnica TAI ("Team Assisted Individualization")¹³

En esta técnica no hay ningún tipo de competición, ni intergrupala, ni, por supuesto, interindividual. Su principal característica radica en que combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada: todos los alumnos trabajan sobre lo mismo, pero cada uno de ellos siguiendo un programa específico. Es decir, la tarea de aprendizaje común se estructura en programas individualizados o, mejor dicho, personalizados para cada miembro del equipo, es decir, ajustados a las características y necesidades de cada uno.

En estos equipos los alumnos se responsabilizan de ayudarse unos a otros a alcanzar los objetivos personales de cada miembro del equipo:

Se pretende respetar, con ello, el ritmo y el nivel de aprendizaje de cada alumno sin renunciar a los beneficios del trabajo en grupo. Cooperación e individualización se conjugan en un intento de superar las posibles deficiencias de cada uno de estos enfoques por separado. (Parrilla, 1992, p. 122).

En síntesis, la secuencia a seguir en la aplicación de esta técnica puede ser la siguiente:

1. Se divide el grupo clase en un determinado número de *Equipos de Base*.
2. Se concreta para cada alumno su Plan de Trabajo Personalizado, en el cual consten los objetivos que debe alcanzar a lo largo de la secuencia didáctica y las actividades que debe realizar.
3. Todos trabajan sobre los mismos contenidos, pero no necesariamente con los mismos objetivos ni las mismas actividades.
4. Cada alumno se responsabiliza de llevar a cabo su Plan de Trabajo y se compromete a ayudar a sus compañeros a llevar a cabo el suyo propio.
5. Simultáneamente, cada equipo elabora -para un periodo determinado- su propio Plan de Equipo, con los objetivos que se proponen y los compromisos que contraen para mejorar su funcionamiento como equipo.

¹³ Parrilla, 1992, p. 122.

6. Si además de conseguir los objetivos de aprendizaje personales, consiguen mejorar como equipo, cada alumno obtiene una “recompensa” (unos puntos adicionales en su calificación final).

El Rompecabezas (“Jigsaw”)¹⁴

Esta técnica es especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes (por ejemplo: literatura, historia, ciencias experimentales...). En síntesis esta técnica consiste en los siguientes pasos:

- Dividimos la clase en grupos heterogéneos de 4 ó 5 miembros cada uno.
- El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que *cada uno* de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros para preparar su propio “subtema”.
- Cada miembro del equipo prepara *su* parte a partir de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar.
- Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un “grupo de expertos”, donde intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.; podríamos decir que llegan a ser *expertos* de su sección.
- A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.

Así pues, todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven "obligados" a cooperar, porque cada uno de ellos dispone *sólo* de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta: el dominio global de un tema objeto de estudio previamente fragmentado.

¹⁴ A. Parrilla, 1992, p. 126; Echeita y Martín, 1990, pp. 63-64; Ovejero, 1990, p. 169; Serrano y Calvo, 1994, pp. 37-39.

Los Grupos de Investigación (“Group-Investigation”)¹⁵

Es una técnica parecida a la anterior, pero más compleja. Tal como la describen Gerardo Echeita y Elena Martín (1990), es muy parecida a la que en nuestro entorno educativo se conoce también con el *método de proyectos* o *trabajo por proyectos*¹⁶.

Esta técnica implica los siguientes pasos:

- *Elección y distribución de subtemas*: los alumnos eligen, según sus aptitudes o intereses, subtemas específicos dentro de un tema o problema general, normalmente planteado por el profesor en función de la programación.
- *Constitución de grupos dentro de la clase*: la libre elección del grupo por parte de los alumnos puede condicionar su heterogeneidad, que debemos intentar respetar al máximo. El número ideal de componentes oscila entre 3 y 5.
- *Planificación del estudio del subtema*: los estudiantes y el profesor planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que utilizarán para alcanzarlos, al tiempo que distribuyen las tareas a realizar (encontrar la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla, etc.)
- *Desarrollo del plan*: los alumnos desarrollan el plan descrito. El profesor sigue el progreso de cada grupo y les ofrece su ayuda.
- *Análisis y síntesis*: los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. La resumen y la presentarán al resto de la clase.
- *Presentación del trabajo*: una vez expuesto, se plantean preguntas y se responde a las posibles cuestiones, dudas o ampliaciones que puedan surgir.
- *Evaluación*: el profesor y los alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en grupo y la exposición. Puede completarse con una evaluación individual.

La estructura de esta técnica facilita que “cada componente del grupo pueda participar y desarrollar aquello para lo que está mejor preparado o que más le interesa” (Echeita y Martín: 1990, p. 65).

¹⁵ Echeita y Martín, 1990, pp. 64-65. Ovejero, 1990, p. 173; Parrilla, 1992, p. 126; Serrano y Calvo, 1994, pp. 44-46.

¹⁶ Sobre el trabajo por proyectos puede verse Hernández y Ventura (1992).

REFLEXIONES GENERALES SOBRE EL MÉTODO COOPERATIVO EN EL AULA DE APOYO A LA INTEGRACIÓN

José Ángel Périz Juncosa
Colegio San Viator de Huesca

RESUMEN

En la presente comunicación se pretende hacer una breve y fundamentada exposición del método de aprendizaje cooperativo como medio que permite avanzar en la consecución de un auténtico entorno inclusivo. Son las conclusiones de un profesor de apoyo a la integración educativa recogidas desde la puesta en funcionamiento de propuestas de aprendizaje cooperativo en el aula de integración y que aspira a que se hagan extensivas, en la medida de lo posible, a la generalidad de las aulas de los centros viatores en la profunda convicción de ser una oportunidad de justicia para lograr una educación inclusiva en los tiempos de profundos cambios sociales que estamos viviendo. Para ello, se hace una breve referencia a: los elementos dispositivos pedagógicos; los elementos esenciales que deben tener los equipos o parejas de aprendizaje cooperativo; las ventajas para el aprendizaje escolar, personal y social de los alumnos; las ventajas para los profesores y las dificultades de introducción del método de aprendizaje cooperativo.

PALABRAS CLAVE: Entorno educativo inclusivo, método de aprendizaje cooperativo, ventajas para los discentes y docentes de la educación cooperativa, dificultades para implantarlo.

INTRODUCCIÓN

En los años 50 y 60 del pasado siglo XX, en Estados Unidos, la realidad histórica heterogénea de su demografía hecha a base de oleadas procedentes de todas las latitudes del mundo, hizo que se constituyera en una de las principales características de dichos entornos educativos. Las aulas asumían alumnos de culturas y fisionomías raciales diversas, con diferentes capacidades de aprendizaje, con intereses y motivaciones dispares y ante lo cual, los profesores pretendían afrontarlo con técnicas didácticas procedentes de situaciones educativas pretéritas en las que los ambientes de aprendizaje gozaban de una mayor homogeneidad con fuerte impronta de influencia europea. Ante

ello, surgió la necesidad de ir conformando una teoría de la enseñanza-aprendizaje que en la práctica fuera la solución. Surgieron así los primeros atisbos de lo que se ha llegado a denominar en la actualidad **entornos educativos inclusivos** y, por ende, las metodologías de aprendizaje cooperativas que la sustentan.

En la actualidad, aquella realidad norteamericana se ha presentado en el viejo continente, no sólo por la presencia de minorías étnicas nacionales, diferencias de capacidad personal o existencia de necesidades específicas educativas de toda índole, sino sobre todo de la mano de la necesidad de prestar un servicio educativo a una más que significativa afluencia de inmigrantes muy diferentes en nuestras aulas. Dentro de la U.E., España es la puerta sur de entrada de un flujo importantísimo de inmigrantes que sabedores de la bonanza coyuntural por la que está pasando nuestro país, anhelan nuestro destino como lo fue en su día el denominado “sueño americano” del nuevo continente: una oportunidad que sus lugares de procedencia les niega.

En tales circunstancias, ha sido el momento de hacer una decisión en los centros escolares: ¿bien una escuela selectiva que es consciente que lo es y que posee un currículum prefijado al que no todos podrán acceder? ¿Bien una escuela de la integración en la que se prepara currículos adaptados a quienes no poseen capacidades de acceso al ordinario? ¿O bien una escuela inclusiva que acoge y valora al acogido como un compañero más que facilita el participar de forma activa el aprender juntos y compartir la mayor parte posible de las actividades del grupo de referencia? Indudablemente, si en la escuela pública ya no hay debate sobre su preferencia por ésta última propuesta, ¿qué podríamos decir desde el prisma de la filosofía del humanismo cristiano en que nos sustentamos los centros educativos católicos?

Para nuestros centros, como para los de titularidad pública, aprender juntos los alumnos diferentes es un derecho de los alumnos y un deber de nuestro sistema educativo para con ellos. Desde el punto de vista de los valores cristianos, es una cuestión de **justicia**, en tanto que la inclusión es una razón ética universal. Además, es necesaria para **todos** por muy diferentes que sean, porque si conseguimos que aprendan juntos, conseguiremos algo aún más importante: que aprendan que pueden aprender juntos, que pueden estar juntos, que pueden vivir juntos -es decir, que pueden **CONVIVIR** en **igualdad** a pesar de sus diferencias- y todo ello, en beneficio de una pretendida **paz** social. Sin duda, es difícil, pero es posible alcanzar el reto de la educación inclusiva. No se trata de preocuparnos por cómo hacer grupos homogéneos

para reducir las diferencias sino ocuparnos de cómo podemos gestionar la heterogeneidad para enseñarles juntos, a pesar de que sean diferentes.

Desde la experiencia de los últimos tres años poniendo en práctica propuestas de aprendizaje cooperativo con alumnos con dificultades de aprendizaje y compartiendo el objetivo último que persigue Lebeer J. (2005 p.10): “construir en los niños la capacidad de aprender de una manera más independiente”, tres son los elementos de un dispositivo pedagógico que nos permite atender juntos a alumnos diferentes para conseguirlo:

- Una **enseñanza personalizada** (que se ajuste a las características personales de cada uno de los estudiantes).

- Un **aprendizaje autónomo** (que permita aprender de la manera más auto-gestionable o autodirigida posible).

- Un acceso a una **estructuración cooperativa** del aprendizaje (que los alumnos se ayuden unos a otros a aprender).

La didáctica de aprendizaje cooperativo se basa en aprovechar al máximo la interacción entre los alumnos de un equipo reducido (2-3 alumnos) que no sólo aprendan los contenidos sino también aprendan a trabajar en equipo. Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprenden lo que el profesor les enseña y contribuyen para que lo aprendan también sus compañeros de equipo mediante la ayuda mutua. Es decir, “cooperan para aprender y aprenden a cooperar” (Gómez Gutiérrez, J. L., 2007 p.5). Las actividades cooperativas suponen un trabajo a la vez individual y en equipo donde se fomenta la ayuda mutua. Un estudiante consigue su objetivo si, y sólo si, los demás también consiguen el objetivo. Es decir, hay una interdependencia de finalidad positiva altruista. El profesorado comparte con los estudiantes la gestión del currículum y del proceso de enseñanza-aprendizaje, y fomenta la interacción entre los estudiantes.

A lo largo de los últimos tres años quien esto escribe, en el desempeño de mis funciones como profesor del Aula de Apoyo a la Integración de la ESO del Colegio San Viator, he constatado una serie de elementos esenciales que debe reunir cualquier propuesta de equipo cooperativo que se precie en las aulas. Las áreas en las que se han venido realizando propuestas cooperativas son en Lengua y Matemáticas pero hay que reconocer que unos contenidos se han prestado más que otros para tales didácticas.

Los elementos esenciales que deberán contemplar los equipos de aprendizaje cooperativo son:

1. **Agrupamientos heterogéneos estables** (ejemplo de equipo de 3: 1 de notable capacidad, 1 de media capacidad y 1 de baja capacidad). Sólo de forma esporádica y para una finalidad muy concreta, se pueden agrupar de forma homogénea en los llamados “equipos esporádicos de expertos” en las denominadas aulas ordinarias. Sin embargo, mi experiencia con alumnos con necesidades educativas específicas me ha llevado a preferir el sistema de parejas rotatorias debido a que los grupos de apoyo no exceden de seis alumnos durante dos días a la semana por área, con objeto de priorizar al máximo la estancia en el aula ordinaria. Sus notables desfases curriculares han sido provocados por procedencias de diversos sistemas educativos o por existencia de adaptaciones curriculares individualizadas ocasionadas por diferentes déficits de tipo personal.

2. **Interdependencia positiva:** se logra cuando los miembros de un equipo o pareja se consideran una “piña”, se animan unos a otros y se ayudan para aprender cada vez más.

3. **Interacción estimulante cara a cara:** entendida como el ánimo y aliento que se dispensan los miembros de un mismo equipo y la facilitación de los esfuerzos para realizar las tareas con la finalidad de alcanzar los objetivos compartidos. No sólo las parejas de ayuda mutua sino el mismo grupo de apoyo.

4. **Igualdad de oportunidades (contribución de todos al éxito):** todos los alumnos han de disfrutar la oportunidad de contribuir al éxito del equipo y avanzar en su aprendizaje. Entonces el equipo triunfa –incluidos los alumnos con más dificultades que dispondrán de menos posibilidades de influencia-.

5. **Responsabilidad personal y compromiso individual:** elemento esencial que cuesta conseguirse con los alumnos, por lo que hay que tener paciencia ya que finalmente se consigue. Todos los cursos los grupos, tanto de reciente creación como los ya trabajados en esta didáctica, comienzan de forma titubeante. Sin embargo, antes o después, alcanzan la comprensión de la dinámica propuesta.

6. **Habilidades sociales y de pequeño grupo (liderazgo compartido):** para coordinar esfuerzos con la finalidad de alcanzar objetivos comunes, los miembros del equipo deberán utilizar una serie de habilidades sociales y de pequeño grupo, las cuales se enseñarán previamente. Todos los roles de un equipo se ejercerán por todos sus miembros de forma rotatoria.

7. **Revisión periódica del equipo (autoevaluación y evaluación compartida):** la efectividad progresiva del aprendizaje cooperativo depende en gran medida de la

capacidad de reflexionar periódicamente, de forma sistémica, sobre su propio funcionamiento, valorando su propio equipo y los avances de las distintas parejas de ayuda mutua del grupo de apoyo, de forma que sean capaces, por una parte, describir qué actuaciones de las que llevan a cabo son realmente de ayuda y cuáles no lo son, y por otra parte, de tomar decisiones sobre qué comportamientos deben mantenerse y cuáles hay que cambiar para el mejor funcionamiento para alcanzar los objetivos. Para ello el papel del profesor debe ser de comprensión y facilitación activa del proceso con el fin de lograr la mayor sensación de comodidad y bienestar personal.

8. Observación y feedback por parte del profesor al equipo (tras la explicación y facilitación de tareas a los grupos): como medio de preservar el orden y buen clima de trabajo; controlar procesos y constatar resultados exitosos. Es clave la presencia física del profesor que itenera entre las parejas y grupos con el fin de animar y adaptar el trabajo a las diferentes posibilidades de realización.

Como es sabido, no siempre son propuestas de aprendizaje cooperativo las utilizadas debido a la menor proclividad existente en ciertos contenidos en las áreas que imparto. Sin embargo, hay una serie de ventajas y dificultades en la introducción del método cooperativo como garante de la escuela inclusiva para los alumnos y los profesores.

1. VENTAJAS CONSTATADAS PARA LOS ALUMNOS EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

- Mayor productividad y rendimiento escolar.
- Se favorece el aprendizaje de resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento divergente y creativo.
- Se favorece la utilización de habilidades intelectuales superiores y de estrategias cognitivas de alta calidad.
- Se accede a un lenguaje más elaborado, de mayor precisión y rigor, en los intercambios y debates grupales.
- Se mejora por aprendizaje vicario fórmulas expresivas orales y escritas.

2. VENTAJAS EN EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL DE LOS ALUMNOS

- Mejora en la valoración y autoestima personal, ya que desarrollan una imagen de sí más positiva.

- Desarrollo del interés y de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, inducida por los procesos interpersonales del grupo.
- Mejora de las expectativas de éxito futuro basadas en la atribución causal a sus capacidades y esfuerzos.
- Mejora en la comunicación de forma eficaz y satisfactoria.

3. VENTAJAS PARA LOS PROFESORES

- Permite plantear un programa equilibrado que responda simultáneamente a objetivos de desarrollo escolar, personal y social, es decir, que englobe objetivos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales.
- Promueve una gran flexibilidad y creatividad en su función docente y educadora. Les permite desempeñar sobre todo roles de facilitación, incentivación y observación.
- Promueve el aprendizaje activo.
- Propicia el desarrollo de la autoestima.
- Favorece la práctica de una lengua.
- Mejora las relaciones interpersonales y el clima de aula.
- Integra alumnos que presentan necesidades especiales.
- Responde a la diversidad que existe en el aula.

La Agencia Europea para el Desarrollo e la Educación Especial, en su informe resumen de marzo de 2003, expresaba que "los enfoques de enseñanza y aprendizaje cooperativos, la solución colaborativa de problemas, los agrupamientos heterogéneos y la enseñanza eficaz, parecen la mejor contribución a las aulas integradoras" (VV. AA., 2003).

4. DIFICULTADES DEL MÉTODO COOPERATIVO EN SU INTRODUCCIÓN

- Ritmos de trabajo y niveles académicos diferentes -como ocurre en el Aula de Apoyo a la Integración Educativa-.
- Aprendizajes y actitudes individualistas muy marcadas en el alumnado.
- Dificultad de encontrar parámetros y modalidades de evaluación.
- La falta de un apoyo o convergencia del equipo de profesores de aula.
- La mentalidad de las familias centradas sólo en determinados aprendizajes.

Con motivo del reciente 50 Aniversario de FERE-CECA, en la V Jornada para Orientadores Escolares (26.10.07) cuyo título ha sido: La inclusión del alumnado

inmigrante en la escuela intercultural, -dentro del Programa EGERIA-, el profesor invitado D. Gerardo Echeita (Profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid) hizo con relación a la metodología cooperativa pro-inclusiva el siguiente comentario: “He sido un convencido y por ello estoy aquí, que el método inclusivista cooperativo, si alguien lo va a introducir con fuerza, es la escuela católica por la sencilla razón de ser un método que se ajusta como un auténtico guante en los valores del humanismo cristiano”. No es una casualidad que con relación a ello, haya que citar la publicación “Aprendizaje Cooperativo: Metodología didáctica para la escuela inclusiva” (Gómez, 2007). Tal estrategia metodológica ha sido desarrollada y adaptada en el Laboratorio de Metodología Cooperativa Aplicada que coordina el referido profesor del CSU La Salle, adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid. La escuela por la que apostó Juan Bautista de La Salle (s. XVII) fue por una escuela inclusiva abierta a todos y para todos, que supiera ver lo mejor de cada uno y ayudar a que esto se hiciera realidad. En la actualidad la mentalidad de los centros de La Salle consideran la diferencia y la heterogeneidad que atiende el método cooperativo no como un problema sino una oportunidad que, estoy plenamente convencido que el carisma de Luís Querbes que sustenta nuestros centros escolares de San Viator están en disposición de abrazar como propios. Para ello, la primera tarea es dar a conocer las posibilidades de las didácticas cooperativas a los decentes con el fin de ser incorporadas paulatinamente en las aulas. Tal es así, que en la próxima XX Escuela de Verano que se está organizando para todos los docentes de los centros de San Viator de España, -en cuya comisión organizadora me encuentro- y, que se realizará en Huesca los días 28 al 30 de Junio de 2008, tendrá como contenidos los relativos a la teoría y práctica de la metodología de aprendizaje cooperativo en la idea de contribuir a hacer una escuela más inclusiva contando con el concurso de la comunidad educativa y sobre todo de los padres. Respecto al perfil de los padres de alumnos de la actualidad, que dedican la mayor parte del tiempo a sus obligaciones laborales y cada vez más por ambos cónyuges, hay que decir que “no es mala la delegación de funciones educativas por parte de los padres. Ni siquiera es malo el no poder dedicar todo el tiempo posible diariamente a los hijos. Lo que sí es muy perjudicial que los hijos no perciban la presencia cercana y receptiva de los padres respecto a sus problemas y dudas. No es problema de cantidad de tiempo sino de calidad” (Pérez, 2007, p. 403). Indudablemente, por calidad se entiende el conocimiento y aceptación del modelo de escuela inclusiva con sus didácticas cooperativas que elimina lo que de competitivo consciente o

inconsciente pueda haber en los planteamientos de aula. La presencia de los métodos cooperativos en las aulas, supone dar una oportunidad a todos, empezando por brindársela a sus propios hijos, para poco a poco abrir la puerta a una futura sociedad más igualitaria, acogedora y tolerante con lo que es el denominado derecho a ser diferente, cualesquiera que sea su causa: minoría étnica, extranjero con o sin L2 o alumnos con dificultades educativas por situación de necesidades específicas físicas, psíquicas, caracteriales, sensoriales o por sobredotación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gómez Gutiérrez, J. L. (2007). *Aprendizaje Cooperativo: Metodología didáctica para la escuela inclusiva*. Madrid: ARLEP.
- Echeita, G. (2007) en VV. AA. *Actas Programa EGERIA de 50 Aniversario de FERE-CECA*. Madrid: FERE-CECA.
- Lebeer, J. (2005). *Cómo construir procesos de aprendizaje cognitivo en niños con dificultades de aprendizaje o trastornos de desarrollo. Programa INSIDE – (Cómo aprender a aprender en un entorno inclusivo)-*. Madrid: FERE-CECA.
- Pérez J. A. (2007). *Influencias de las variables bio-psico-sociales de salud en la adherencia a la actividad físico-deportiva en adolescentes*. Tesis doctoral s.p. Departamento MIDE II de Facultad de la Educación de la UNED (Madrid).
- Pérez J. A. et al (2007). *Influencias de las variables bio-psico-sociales de salud en la adherencia a la actividad físico-deportiva en adolescentes*. (Recensión de Tesis Doctoral). Zaragoza: Editorial INO. Gobierno de Aragón.
- VV. AA. (2003). *Educación inclusiva y prácticas en el aula*. Selección de textos del Informe resumen de Marzo de 2003 de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en www.european-agency.org.

ORIENTACIÓN, FORMACIÓN Y TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

(Proyecto de Innovación Educativa
Departamento de Educación Gobierno de Aragón)

Carmen Martínez Naya
Colegio San José de Calasanz Escolapios de Barbastro

RESUMEN

Para las Personas con Discapacidad Intelectual acceder a la vida adulta y activa es uno más de los momentos críticos de su ciclo vital, durante los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria o a lo largo de toda ella es prioritario ir dotando de todas las herramientas posibles a estos alumnos con necesidades educativas especiales con el fin de que puedan manejarse de la forma más óptima en su vida adulta. Así tal y como plantea la Profesora Dueñas se trata de “capacitar al deficiente mental para la vida y para la plenitud de vida” (Dueñas, 1994).

La intervención educativa y orientadora de las personas con discapacidad intelectual debe tener muy presente que la capacitación de éstas no aparece de forma espontánea y natural sino que surge como el resultado de un proceso de ayuda donde se tiene en cuenta al sujeto y al entorno de forma recíproca. Se destaca que a este tipo de alumnado hay que proporcionarle la oportunidad para que aprendan cómo dirigir con responsabilidad sus propias vidas antes de “lanzarlos” a la fría realidad que hay después de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Personas con discapacidad intelectual, transición a la vida adulta y activa, orientación preventiva y formativa, autodeterminación.

1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Marco teórico

Los programas tradicionales de formación profesional y pre-profesional para alumnos con necesidades educativas especiales tan sólo se centraban en la adquisición de habilidades académicas lo que suponía dejar de lado la formación de aquellas habilidades fundamentales para la futura transición e integración en la vida activa y adulta (Verdugo y Jenaro, 1995).

El enfoque Career Education (1970-1980) tiene como meta la normalización de las personas con discapacidad intelectual a través de un modelo de currículo que organiza las competencias a adquirir por los deficientes en: habilidades de la vida diaria, habilidades personales -sociales y preparación y orientación profesional (Verdugo, 1989).

A partir de este enfoque surge, a partir de los años 80, un gran número de programas dedicados al entrenamiento de habilidades académicas funcionales, habilidades para la vida diaria, personales, sociales y orientadas hacia el mundo laboral. Autores como Brolin (1976), Mithaug (1981), Rusch (1980), Schalock (1982) y en España, Verdugo (1989), se enmarcan dentro del enfoque Career Education teniendo en cuenta la perspectiva global y la orientación a lo largo de todo el ciclo vital de las personas con discapacidad intelectual.

Concepto de discapacidad intelectual

Según la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) el concepto de Discapacidad Intelectual se define como:

El retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que tiene lugar junto a limitaciones asociadas a dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. Se manifiesta antes de los 18 años (AAMR, 1999, p. 17).

La AAMR plantea una definición basada en un enfoque multidimensional que permite identificar los cambios que se producen a lo largo de la vida de una persona y, a la vez, evaluar las respuestas del sujeto a las demandas en el momento actual, a los cambios de los diferentes entornos y a las intervenciones terapéuticas que precisa.

Fundamento teórico “Programas conductuales alternativos” Verdugo (1989)

Los programas conductuales alternativos de Verdugo tienen su origen en la Ideología de la normalización (Wolfensberger, 1972) y su origen filosófico se inspiró en el movimiento profesional de “Career Education” (Brolin, 1976; Bolin y Kokaska, 1979). A nivel metodológico los programas se basaron en propuestas del Análisis Conductual Aplicado y de la Teoría del Aprendizaje Social.

Uno de los modelos considerados como más efectivos en cuanto a la formación y transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad intelectual es el propuesto por Verdugo (1989): **Modelo de Formación y Entrenamiento para deficientes mentales o Programas Conductuales Alternativos.**

Este modelo se compone de tres programas:

Programa I: Habilidades de orientación al trabajo.

Cuyo objetivo es preparar a las personas discapacitadas para llevar a cabo diferentes alternativas de empleo.

En este programa se entrenan habilidades pre-profesionales y profesionales específicas generalizables a otras, que preparan profesionalmente al estudiante para aprender un trabajo concreto, reduciendo la necesidad de supervisión y desarrollando el mayor número de destrezas posibles.

Programa II: Habilidades de la vida diaria.

El objetivo es conseguir el máximo nivel de autonomía y de independencia personal.

Se trata de preparar a los alumnos para vivir del modo más autónomo posible, bien con su familia o bien en otro tipo de recurso.

Programa III: Habilidades sociales:

Su objetivo es preparar a las personas para relacionarse con los demás, adaptarse e integrarse en la comunidad. Se trabajan conductas de adaptación tales como: habilidades de interacción social, comunicación verbal, desenvolvimiento independiente en la comunidad, manejo del dinero, participación en actos sociales, etc.

El programa que presenta Verdugo (1989) permite realizar una formación y orientación encaminada no sólo a la integración laboral sino teniendo en cuenta aspectos tan importantes como las habilidades sociales y las habilidades de la vida diaria. La

aplicación conjunta de dichos programas supone una alternativa curricular al entrenamiento y educación de las personas con discapacidad intelectual. Es importante que en el trabajo educativo cotidiano no sólo se incluyan contenidos exclusivamente académicos sino también otros contenidos que preparen a las personas con discapacidad intelectual para la futura integración en la sociedad.

2. CONSIDERACIONES PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA

Alumnos objeto de este programa

Se trata de alumnos que se encuentran escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria y que tienen dictamen de escolarización como alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad intelectual ligera.

El objetivo principal es enfocar su proceso educativo a la adquisición de las máximas habilidades y recursos para la transición a la vida adulta después de la Educación Secundaria Obligatoria.

Se pretende dotar a este grupo de alumnos con las máximas herramientas posibles para afrontar la transición a la vida adulta y activa después de la educación obligatoria, se trata de que aprovechen al máximo su paso por la escuela y prepararlos para su vida social, familiar y laboral.

¿Qué se pretende? Bases para el desarrollo de los programas

Plantear un nuevo enfoque para este alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentra escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria.

Partimos de una filosofía de apoyo educativo basada en actividades académicas repetitivas basadas en lectura, escritura y cálculo similares a las de los alumnos que cursan el primer ciclo de educación primaria. Si tenemos en cuenta que este alumnado tiene una discapacidad intelectual media y ligera, es probable que los niveles curriculares de dichos alumnos no irán mucho más allá de 5º ó 6º de primaria. Por tanto si tenemos en cuenta que su escolarización se inicia a los 6 años y finaliza en torno a los 16-18 años, este entorno educativo aferrado tan sólo a los contenidos puramente académicos no es el más favorecedor para ellos. Si a todo esto se añade el déficit en habilidades de independencia personal y en habilidades sociales se llega a la conclusión de que este colectivo sale muy desfavorecido para su futura integración en la sociedad y sobretodo si no tenemos en cuenta la formación pre-laboral y profesional.

Es necesario establecer una línea de trabajo educativo que siga un hilo conductor a lo largo de toda la Enseñanza Secundaria Obligatoria para este alumnado con discapacidad intelectual. El objetivo es que la transición a la vida activa y adulta se lleve a cabo con la mayor normalidad posible y para alcanzarla es necesario trabajar en tres ámbitos que están totalmente interrelacionados: las habilidades sociales, las habilidades de autonomía personal y las actividades orientadas al trabajo. Teniendo en cuenta que este trabajo educativo podrá potenciar y generar un mayor desarrollo intelectual general.

¿Cómo aplicarlo?

Nos encontramos con alumnos con edades comprendidas entre los 12 y 15 años que están cursando la Educación Secundaria Obligatoria y que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad intelectual ligera y/o con otros tipos de dificultades.

El planteamiento que se establece para la aplicación de este programa de conductas alternativas es el siguiente:

El programa específico se desarrollaría fuera del aula ordinaria y en pequeño grupo (5 alumnos), a lo largo de 8 sesiones semanales y organizadas de la siguiente manera:

Programa Específico de Conductas Alternativas

1,5 horas – Programa de Habilidades de la Vida Diaria (Profesora de Pedagogía Terapéutica)

1,5 horas – Programa de Habilidades Sociales (Profesora de Pedagogía Terapéutica)

3 horas – Actividades Académicas Básicas de Lengua y Matemáticas aplicadas a su vida diaria (Profesorado de Lengua y Matemáticas en coordinación con Departamento de Orientación y P T)

2 horas – Programa de Orientación al Trabajo (Profesor del área de Tecnología en coordinación con el Departamento de Orientación y Profesora P T)

El resto de tiempo que estos alumnos estuvieran integrados en su grupo ordinario llevarían a cabo las adaptaciones curriculares significativas elaboradas por el tutor y profesorado de áreas correspondientes, que a su vez también se trabajan en el área de actividades académicas básicas que forman parte del programa específico y que se lleva a cabo fuera del aula.

¿Qué objetivos se persiguen?

La finalidad básica de este programa se basa en conseguir habilidades basadas en tres aspectos:

- Adquisición de habilidades de tipo práctico y mecánico que facilitan la preparación profesional para desarrollar un trabajo.
- Adquisición de habilidades sociales para la vida adulta de la persona con discapacidad intelectual (social, profesional y de autoayuda).
- Aumento de las habilidades intelectuales generales a través de las que se han obtenido mejores resultados en las asignaturas de lengua y matemáticas con su correspondiente adaptación curricular.

De esta manera conseguiremos un aumento de las capacidades intelectuales de los alumnos al trabajar los programas alternativos conductuales puesto que les permite trabajar de manera más motivadora, operativa y significativa. El interés del alumnado aumenta puesto que la utilidad de los contenidos trabajados permiten un mayor desarrollo de su autonomía personal y social y permiten aprender habilidades prelaborales que tan útiles serán cuando lleguen al mundo laboral bien en un entorno ordinario o protegido.

Realizar una formación para la vida adulta desde el primer curso de educación secundaria permite realizar una planificación más adecuada y ajustada a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual puesto que hay tiempo suficiente para ir ajustando el proceso según las circunstancias. Si la planificación no se realiza en primer curso de ESO es importante llevarla a cabo al menos dos años antes de que abandone el sistema educativo.

De esta manera favorecemos un aumento de la motivación de los alumnos con el perfil descrito puesto que los contenidos curriculares de trabajo y formación les van a permitir tener mayores herramientas de cara a su vida diaria y futura. Además no sólo hay un mayor interés en las áreas de los programas conductuales alternativos sino que también se nota una mejora en las capacidades intelectuales en general y en la capacidad de trabajo en las áreas de lengua y matemáticas. También se apunta una mejora en su autoestima y equilibrio psicológico puesto que los contenidos que se plantean son más motivadores y esto hace que se sientan mejor puesto que lo que aprenden tiene un sentido y una utilidad en el momento actual y también en el futuro.

Es importante tener en cuenta las capacidades y limitaciones del alumno con discapacidad intelectual y/o con dificultades puesto que esta información permite

plantear la formación con una visión de futuro conectada con la realidad. Permitir que el alumno descubra sus posibilidades y qué opciones de futuro tiene hace que él sea la figura más importante dentro de su itinerario individual y de su transición a la vida adulta. Si él se siente partícipe de dicho proceso hay más posibilidades de éxito y en este aspecto es muy importante ser lo más realista posible.

Conocer los recursos y posibilidades existentes ha permite aumentar la motivación del alumnado de manera que se tiene muy en cuenta las visitas a empresas del entorno local del colegio y también el contacto con centros de trabajo protegido que permiten llevar a cabo fórmulas de empleo adecuadas y ajustadas a personas de diferentes niveles de discapacidad intelectual desde el Centro Ocupacional, pasando por el Centro Especial de Empleo hasta llegar al Empleo con Apoyo y finalmente el empleo ordinario.

Motivar e implicar al profesorado tanto al inicio del proyecto como durante su desarrollo influirá muy positivamente en el alumnado con discapacidad intelectual.

El desarrollo del programa de habilidades sociales ha permite al alumno desarrollar el plan de transición y por tanto ayuda a la persona con discapacidad intelectual a tomar sus propias decisiones, aspecto muy importante para el desarrollo de la autodeterminación. Así como manifiesta Peralta (2007) “enseñar a ser autodeterminado, es enseñar a ser responsable, ayudar a ser mejor persona y creemos que la escuela debe preparar a sus alumnos en tan importante meta educativa para que puedan afrontar los retos que la vida les va a plantear”.

3. VALORACIÓN CRÍTICA

La transición a la vida adulta y activa de las personas adultas con discapacidad ha de conjugar dos modos de intervención: por un lado conseguir la integración social y por otro lado conseguir la integración laboral. Ambas partes se complementan y no pueden separarse si queremos llevar a cabo un buen proceso de transición e inserción en la sociedad.

Es prioritario plantear el sistema de apoyos para la educación secundaria encaminado a desarrollar programas de transición y formación para la vida adulta y activa, es decir, para la posterior integración social y laboral.

La importancia que tiene el trabajar tres partes fundamentales: habilidades sociales, habilidades de la vida diaria y habilidades de orientación al trabajo. Estos tres aspectos son fundamentales para la transición a la vida activa y adulta de las personas con discapacidad intelectual y además las habilidades intelectuales generales se van a ver

mejor desarrolladas desde un punto de vista más práctico y significativo para estos alumnos.

Una de las claves de la orientación profesional en personas con discapacidad intelectual está en atenderlas en los momentos de transición, se trata de una orientación preventiva. Uno de los modelos más efectivos es el propuesto por Miguel Ángel Verdugo (1989): Modelo de Formación y Entrenamiento para deficientes mentales.

El programa que presenta Verdugo permite realizar una formación y orientación encaminada no sólo a la integración laboral sino teniendo en cuenta aspectos tan importantes como las habilidades sociales y las habilidades de la vida diaria.

En este sentido apunto que ha sido de gran relevancia dejar de considerar la discapacidad intelectual como algo que estuviera en la persona y pasar a una definición en la que se tiene en cuenta la interacción entre la persona con condiciones concretas de limitación en dos o más áreas de habilidades adaptativas y el entorno.

Según la A.A.M.R. (1997) los aspectos clave del modelo de apoyos son: “el modelo se basa en un enfoque ecológico que lleva a comprender que la conducta depende de evaluar la discrepancia entre las capacidades y habilidades de una persona y las competencias y habilidades adaptativas requeridas para funcionar en un contexto”.

La puesta en marcha de programas de transición a la vida adulta para personas con discapacidad intelectual permite obtener información más específica y concreta en áreas deficitarias donde es imprescindible intervenir para lograr objetivos. Se trata de detectar y dar apoyo a las personas con discapacidad intelectual en aquellos aspectos más sensibles o vulnerables para que puedan transitar a una vida laboral y social lo más normalizada posible.

Se trata de conseguir la adaptación de estas personas a ámbitos normalizados para llegar a ser lo más autónomo e independiente posible, para su propio beneficio y para la sociedad donde vive (Ley de Integración Social del Minusválido, LISMI, 1982).

Una de las claves de la orientación en personas con discapacidad intelectual está en atenderlas en los momentos de transición, se trata de llevar a cabo una orientación e intervención preventivas.

Pero aún realizando las intervenciones necesarias para apoyar a estos alumnos en el momento del acceso a su vida adulta hay que tener en cuenta que la orientación se plantea como un proceso a lo largo de toda la vida donde habrá que apoyarlos y ayudarlos en los momentos críticos dentro de su ciclo vital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Americana de Retraso Mental (1997). *“Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo”*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dueñas Buey, M. L. (1994). *“Métodos de diagnóstico e intervención educativa en la deficiencia mental”*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Feaps Madrid (2003). *“Cuadernos de empleo y promoción laboral: Investigación sobre líneas de desarrollo de alternativas de empleo para usuarios de Centro Ocupacional”*. Madrid: Colección Feaps.
- Feaps Madrid (2003). *“Investigación sobre Líneas de Desarrollo de Alternativas de Empleo para usuarios de Centro Ocupacional.”* Madrid: Cuadernos para la promoción laboral y empleo. Feaps.
- Feaps Madrid (2003). *“Manuales de Buenas Prácticas: Empleo y promoción laboral”*, Madrid: Colección Buenas Prácticas Feaps, 2000.
- Gento Palacios, S. (2003). *“Educación Especial: Tomo II.”* Madrid: Editorial Sanz y Torres, 7 a 38.
- Jenaro, C. (1999). *“La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas”*. Salamanca: INICO Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Liesa, M., Allueva, P. y Puyuelo, M. (2007). *“Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad”*. Barbastro: Fundación Ramón J. Sender. Centro Asociado UNED.
- Pallisera, M (1996). *“Transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica”*. Barcelona: EUB.
- Proyecto Equal Osca Inserta (2000). *“Itinerario de Inserción Socio-Laboral”*. Huesca.
- Verdugo Alonso, M. A. (2000). *“Programas conductuales alternativos: habilidades de la vida diaria, habilidades de orientación al trabajo y habilidades sociales”*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo Alonso, M. A. y Jenaro, C. (1995). “La formación profesional y la transición a la vida adulta” en Verdugo, M. A. (Dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO A LA LECTURA FÁCIL

Elías Vived y Marcos Monter
Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

En el último trimestre del año 2007 se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación un curso, organizado por Universa (organismo dependiente de la Universidad de Zaragoza que propone actuaciones encaminadas a complementar la formación práctica del estudiante universitario), titulado “Estrategias metodológicas para la atención a la diversidad”. El planteamiento del curso parte de la consideración de que la integración implica una actitud social de respeto y aceptación de las diferencias, pero también una formación adecuada de los profesionales que deben atender a estos alumnos para darles la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades. Éste era precisamente el objetivo de este curso, formar a titulados para que conozcan la diversidad humana en toda su amplitud y tengan las herramientas necesarias y las estrategias didácticas más adecuadas para darles respuestas eficaces a las necesidades individuales de cada alumno.

La atención a las personas con necesidades educativas especiales ha evolucionado profundamente en los últimos años. Varios factores han contribuido en este desarrollo entre los que podemos señalar los siguientes: una mayor sensibilidad de la sociedad hacia los colectivos de las personas diferentes; las mejoras en los servicios sanitarios, sociales y educativos; una mayor investigación en ámbitos diferentes que inciden en la población con discapacidad, de minorías étnicas o de grupos sociales en desventaja social; nuevas conceptualizaciones sobre estos sectores de la población; el auge de movimientos asociativos que han reivindicado tradicionalmente una mejora de sus prestaciones, servicios y calidad de vida.

Una de las repercusiones de estos factores ha sido, en nuestro país y en la mayoría de los países europeos, la atención a todos los alumnos en la escuela ordinaria, intentando ajustar la respuesta educativa a las necesidades de cada alumno/a concreto, dentro de una filosofía de inclusión.

Desde la década de los ochenta se está desarrollando en España un camino, con luces y sombras, hacia la integración de estos alumnos en la escuela ordinaria. Mediante la integración escolar el niño es acogido en la escuela ordinaria y se desarrolla junto con

los demás niños. Integrar a las personas diferentes no es ni más ni menos que aceptarlas y reconocerlas como miembros de pleno derecho y ofrecerles, en contextos inclusivos, estrategias metodológicas que respondan a sus estilos de aprendizaje y que por tanto se ajusten a su especial forma de aprender y a sus características personales.

Además de los contenidos teóricos, se ha dado en este curso especial interés a las prácticas y así se han planteado, dentro del programa docente, diversas visitas a asociaciones que pertenecen a la CADIS (Coordinadora de Asociaciones de personas con discapacidad), con el fin de adquirir un conocimiento del contexto real de intervención con las personas con discapacidad. También se ha visitado algún centro escolar en el que se articulan medidas de atención a la diversidad. Finalmente, con el objeto de desarrollar habilidades de adaptación de metodologías y materiales didácticos, se han desarrollado prácticas de adaptación de un texto literario para personas con discapacidad intelectual.

Es precisamente esta experiencia de adaptación de un texto literario la que se va a exponer a continuación y que se inscribe dentro de la accesibilidad a la información y documentación escrita, es decir, dentro de una parcela de lo que podemos denominar la accesibilidad universal de las personas con discapacidad a bienes, productos y servicios.

Esta accesibilidad guarda una estrecha relación con la participación social de grupos de personas que, como las personas con discapacidad intelectual, se encuentran en niveles deficitarios de participación. Partimos de la consideración del respeto del derecho de todas las personas a participar en la sociedad. Este derecho debe reflejarse, al menos en dos aspectos importantes: a) favorecer el acceso a la información (relacionada con la cultura, la literatura, las leyes, el conocimiento, las noticias,...); y b) que las situaciones de participación social se produzcan en el desarrollo de la vida cotidiana de las personas, es decir, que sean habituales.

Vivimos en la sociedad de la información y de la comunicación, en la que resulta fundamental el entendimiento y la utilización de los sistemas de información, Ahora bien, para un gran número de personas con limitadas capacidades para la lectura, la escritura o la comprensión, existen serias dificultades en el acceso a la información. Algunos de estos grupos de personas son los siguientes: personas con discapacidad intelectual, personas con otro tipo de discapacidad que influye sobre su capacidad para leer o comprender, personas con una formación cultural limitada, personas inmigrantes cuya lengua materna no es la lengua oficial de su país de adopción.

Las personas con discapacidad intelectual son ciudadanos y tienen derecho a participar en la vida política, social y económica de la comunidad a la que pertenecen. Si nos centramos, por ejemplo, en las necesidades de información de estas personas tenemos que señalar que las personas con discapacidad intelectual tienen las mismas necesidades de información que cualquier otra persona: necesitan tener acceso a la información diaria que utiliza cada persona en su vida cotidiana: noticias diarias, información dirigida a los consumidores, derechos y obligaciones, acceso a los servicios, información relativa al ocio, transporte...

Ahora bien, pueden necesitar asesoramiento y apoyo para ciertas tareas que otros ciudadanos son capaces de realizar sin ayuda. Hay que tener en cuenta que la capacidad de lectura, de comprensión y de aprendizaje entre las personas con discapacidad intelectual varía enormemente.

Si hablamos de accesibilidad estamos hablando de derechos y por tanto es necesario conocer el contexto normativo. En este sentido, podemos señalar, entre la normativa sobre accesibilidad, las Normas de Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y, en nuestro país, la Ley de Igualdad de Oportunidades y Accesibilidad Universal. Estas normativas garantizan, en términos generales, la igualdad de oportunidades y la no exclusión. En un terreno más específico, también garantizan la accesibilidad de los servicios públicos de información y documentación a los diferentes grupos de personas con discapacidad, promoviendo entre los medios de comunicación que sus servicios sean fácilmente accesibles a todos.

Entre las medidas que ayudarían a potenciar la accesibilidad a la información escrita podemos señalar estas dos: a) educar a todas las personas en la lectura y en la comprensión de las claves informativas que ha dispuesto la sociedad en los diferentes contextos de participación social; y b) crear y diseñar claves informativas (mensajes escritos, información urbana, señales de tráfico, información en museos, bibliotecas, servicios públicos, ...) y documentos y textos escritos capaces de ser comprendidas por todos.

En esta dirección va la experiencia que se va a exponer, en la que un grupo de alumnos de Magisterio (12 alumnos) adaptan un texto literario, utilizando la metodología de Lectura Fácil, para que las personas con discapacidad intelectual puedan comprender su contenido y disfrutar de la literatura. En el proceso de adaptación del texto se plantea un modelo de funcionamiento basado en el aprendizaje cooperativo, de modo que no solo los estudiantes colaboran entre sí, sino que se establece una dinámica

cooperativa entre estudiantes y las persona con discapacidad intelectual (5 personas), que también intervienen en la adaptación del texto.

2. METODOLOGÍA COOPERATIVA EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Un aspecto importante del curso lo constituyen las prácticas educativas, que, en general, tratan de poner en práctica algunos de los conocimientos trabajados en las sesiones teóricas, permitiendo consolidar los aprendizajes. Además, a través de las prácticas se incide en los contenidos procedimentales y actitudinales, ya que habitualmente van a conseguir un mejor desarrollo en situaciones reales de aprendizaje, cuando se ofrece a los estudiantes la participación en determinadas parcelas de la realidad. A través de las prácticas se consigue, por tanto, obtener un mejor conocimiento de algunas situaciones reales de aprendizaje.

En el curso mencionado se puso de manifiesto la importancia de las practicas, y por ello se plantearon en una doble dirección: a) conocimiento de diferentes centros, situaciones y programas de colectivos de personas con discapacidad; b) participación en una experiencia de lectura fácil en la que se plantea la adaptación de una obra literaria mediante la metodología de lectura fácil y se constata su eficacia en un grupo de personas con discapacidad intelectual.

Nos referiremos a esta segunda línea de trabajo. Las razones para plantear esta práctica se centran en tres direcciones:

- Desarrollar las competencias profesionales de adaptación de materiales didácticos (y específicamente de textos literarios) para futuros maestros y para otras profesiones, a través del conocimiento de los procedimientos adecuados para ello.
- Ofrecer a las personas con discapacidad intelectual oportunidades para disfrutar de la literatura, adaptando los textos a su nivel de comprensión lectora. En este sentido se quería incidir no sólo en la accesibilidad a determinados textos literarios, sino a través de estas adaptaciones, en la comprensión lectora, en el desarrollo cultural y en la potenciación del gusto por la lectura.
- Desarrollar una metodología de adaptación (Fácil Lectura) escasamente desarrollada en nuestro país y muy limitada en nuestra comunidad.

La realización de la práctica se llevó a cabo a través de metodología cooperativa. No solamente constituía el aprendizaje cooperativo parte de la temática del curso, sino que la intención era que los alumnos tuvieran experiencias centradas en el aprendizaje

cooperativo en el desarrollo de los contenidos del curso. En el epígrafe referido a los procedimientos utilizados se explicará con detalle la concreción de la metodología cooperativa en la realización de la adaptación del texto. Ahora nos limitaremos a exponer los elementos que tuvimos en cuenta para promover el tipo de práctica, de modo que pudiera considerarse como aprendizaje cooperativo.

En este sentido, seguimos las condiciones que según Johnson y Johnson (1997) deben tener los grupos cooperativos. Para la explicación de cada uno de estos elementos o condiciones del aprendizaje cooperativo utilizaremos, a grandes rasgos, las ofrecidas por Pujolás (2001).

a. Interdependencia positiva

Se da una situación de interdependencia positiva cuando cada uno de los miembros del grupo tiene una doble responsabilidad: realizar la tarea asignada y procurar que todos los miembros del grupo realicen su tarea, cada uno según sus propias posibilidades y capacidades.

En la interdependencia positiva cada alumno es consciente de que no puede conseguir los objetivos si sus compañeros no alcanzan asimismo sus objetivos; y viceversa, percibe que “fracasa” si alguno de sus compañeros no alcanza sus objetivos. Hay interdependencia cuando todos los alumnos se sienten co-responsables del aprendizaje de todos. Se trata de una interdependencia positiva de finalidades: los estudiantes son conscientes que pueden conseguir los objetivos si todos los miembros del equipo también consiguen sus objetivos. El grupo se siente unido en torno a objetivos comunes, van en la misma dirección, tienen claro lo que todos persiguen.

Hablamos de interdependencia positiva en la recompensa cuando cada miembro del equipo se ve recompensado por el logro del equipo; es decir, cuando cada uno de los componentes del grupo obtiene la misma recompensa.

Hacemos referencia a la interdependencia positiva de tareas cuando los miembros de un mismo grupo tienen que coordinarse para completar la tarea que se les ha propuesto. La interdependencia positiva de recursos se da cuando cada miembro del grupo sólo tiene una parte de los recursos, de la información o de los materiales que se necesitan para completar la tarea o aprenderse el tema objeto de estudio. Para que el grupo consiga su objetivo (que todos los miembros completen la tarea o se aprendan el tema) no tienen más remedio que combinar o intercambiarse lo que cada uno de sus miembros

tiene. También se da una interdependencia positiva en la identidad cuando los miembros de un mismo equipo se identifican con el mismo.

Cuando la interdependencia es positiva cada alumno percibe con claridad, por una parte, que su trabajo beneficia a sus compañeros de equipo, y que el trabajo de éstos le beneficia a él; y, por otra parte, que trabajan en equipo para potenciar el aprendizaje de todos los miembros del mismo. Los participantes en el grupo deben ayudarse, deben cooperar para conseguir los objetivos.

b. Interacción estimulante cara a cara

Esta interacción estimulante hace referencia al apoyo que se dan los miembros del grupo, facilitando el esfuerzo que cada uno debe realizar para alcanzar los objetivos del grupo. Algunos rasgos característicos de esta situación de interacción estimulante son los siguientes: proporciona entre los participantes ayuda y apoyo eficaz; facilita el intercambio de los recursos necesarios; exige el esfuerzo de todos; genera confianza en la actuación de cada uno; motiva para alcanzar los beneficios mutuos del equipo; ...

c. Compromiso individual y responsabilidad personal

Cada participante es responsable de hacer una parte equitativa del trabajo del grupo; cada uno debe contribuir con su esfuerzo al trabajo del grupo y cada uno es responsable de una parte del resultado final.

El compromiso individual en el aprendizaje es la clave para asegurar que todos los miembros del grupo salen fortalecidos del trabajo cooperativo, de forma que se vean capaces de realizar solos tareas parecidas a las que han realizado de forma cooperativa dentro del equipo. El objetivo no es solo que realicen algo entre todos, sino que todos aprendan a realizarlo, cada uno según sus posibilidades y capacidades; entre todos, cooperativamente, aprenden los conocimientos, habilidades, estrategias o procedimientos adecuados a sus posibilidades, y luego cada uno lo realiza individualmente para asegurarse que lo ha aprendido.

d. Uso de habilidades interpersonales y de pequeño grupo

Para alcanzar los objetivos comunes, los miembros del grupo deben utilizar de forma apropiada algunas habilidades sociales que permitan la aceptación y el conocimiento mutuo, el desarrollo de la confianza entre ellos y una comunicación

precisa y clara, el apoyarse y darse ánimos y la resolución de forma creativa y constructiva de los conflicto que surjan.

Para que los grupos cooperativos sean productivos hay que enseñar a los alumnos las habilidades sociales para una colaboración de alta calidad y motivarlos para que utilicen estas habilidades. Cuanto mayores sean las habilidades sociales de los miembros de un grupo y cuanta más atención pongamos en enseñar estas habilidades a los alumnos y en recompensar el uso que de ellas hacen, más rendimiento conseguiremos de los grupos de aprendizaje cooperativo.

e. Valoración regular y frecuente del funcionamiento del grupo.

La efectividad progresiva del aprendizaje cooperativo depende, en gran medida, de la capacidad del grupo de reflexionar periódicamente, de forma sistemática, sobre su propio funcionamiento. Por ello, los equipos de aprendizaje cooperativo deben dedicar un espacio de tiempo determinado para hacer la revisión de su funcionamiento.

Llevar a cabo esta revisión de forma sistemática permite que los equipos se centren en el mantenimiento de las relaciones positivas de trabajo entre sus miembros, facilita el aprendizaje de las habilidades cooperativas, garantiza que los miembros del equipo reciben “feedback” sobre su participación y, por tanto, tienen la oportunidad de afirmarse en algunos comportamientos y de modificar otros, posibilita que los alumnos piensen a nivel metacognitivo, y finalmente, procura los medios para celebrar el éxito de un equipo a la vez que refuerza las conductas positivas de sus miembros.

La celebración del éxito del equipo cooperativo es un elemento muy importante. El hecho de sentir que se ha conseguido un éxito, que se ha logrado lo que se había propuesto, que se siente cada uno apreciado y respetado, son las condiciones indispensables para ir reafirmando el compromiso de aprender, el entusiasmo por trabajar en equipos cooperativos y el progresivo autoconvencimiento de sentirse capaz de aprender con la ayuda de los demás y de sentirse satisfecho de haber sido capaz de ayudar a los demás en sus aprendizajes.

f) Grupos heterogéneos.

Los grupos clase y los equipos cooperativos deben ser un reflejo de la heterogeneidad social. El equipo cooperativo debe estar formado por una diversidad de alumnos en cuanto a niveles cognitivos, niveles de habilidad social y conductual, sexo, características culturales, étnicas y lingüísticas y estatus socioeconómico.

g) Oportunidades iguales para el éxito.

En los equipos de trabajo cooperativo, todos los alumnos deben tener la oportunidad de contribuir al éxito del grupo y avanzar en su aprendizaje.

Revisadas de forma breve estas condiciones, para poder hablar de un equipo de trabajo cooperativo deben darse todos estos elementos que se han descrito. Ahora bien, hay que tener en cuenta que estas condiciones generalmente se van introduciendo paulatinamente y se desarrollan con diferentes niveles de intensidad. Cuantas más de estas condiciones se den y con cuanta más intensidad, más fácilmente conseguiremos los beneficios del aprendizaje cooperativo.

En nuestra experiencia, todas estas características señaladas se convirtieron en criterios para guiar el desarrollo de la práctica de adaptación del texto literario. Antes de comenzar la práctica, a los estudiantes se les explicó el aprendizaje cooperativo y se planteó algunas prácticas para el desarrollo de habilidades para el funcionamiento en grupo cooperativo. Se trataba de constituir un equipo cooperativo cuya tarea iba a consistir en adaptar una obra literaria utilizando la metodología de Lectura Fácil. Esta adaptación la utilizarían las personas con discapacidad intelectual con habilidades de lectura.

Para Johnson y Johnson (1987, citado por Ovejero, 1990) en las situaciones de aprendizaje cooperativo, los estudiantes experimentan sentimientos de pertenencia, de aceptación y de apoyo; y las habilidades y los roles sociales requeridos para mantener unas relaciones interdependientes pueden ser enseñadas y practicadas. A través de repetidas experiencias cooperativas, los estudiantes pueden hacerse sensibles a qué conductas esperan los otros de ellos y aprender las habilidades necesarias para responder a tales expectativas.

En este sentido, haciéndose mutuamente responsables de la conducta social apropiada, los estudiantes pueden influir fuertemente en los valores que internalizan y el autocontrol que desarrollan. Es a través de la pertenencia a una serie de relaciones cooperativas que los valores son aprendidos e internalizados y la sensibilidad social y la autonomía son desarrollados. Es a través de una interacción cooperativa prolongada con otras personas como se desarrolla la confianza en las otras personas, la capacidad de ver las situaciones y los problemas desde una variedad de perspectivas, un sentido de dirección y propósito en la vida, un conocimiento de la interdependencia mutua con otras personas y un sentido integrado y coherente de la identidad personal.

3. ACCESIBILIDAD A LA COMPRENSIÓN LECTORA: LA METODOLOGÍA DE FÁCIL LECTURA

La fácil lectura (o Lectura Fácil) es un planteamiento general sobre la accesibilidad a la información y a la comprensión de los mensajes escritos de las personas con diversidades intelectuales y de aprendizaje. También la podemos considerar como un método para hacer entornos psicológicamente comprensibles para todos, eliminando las barreras para la comprensión, el aprendizaje y la participación. La Asociación Europea ILSMH (International League of Societies for Persons with Mental Handicap) trabaja para potenciar el acceso a la información de las personas con discapacidad intelectual y ha desarrollado las directrices para generar información de lectura fácil. En este epígrafe expondremos, a grandes rasgos, las normas y comentarios que se señalan en el documento que dicha Asociación ha editado (ILSMH, 1998).

Destinatarios

Los destinatarios de este tipo de actuaciones son los siguientes:

- Personas con discapacidad intelectual
- Personas con otro tipo de discapacidad que influye sobre su capacidad para leer y/o comprender
- Personas analfabetas o con escasa formación básica
- Personas con una formación cultural limitada
- Personas inmigrantes cuya lengua materna no es la lengua oficial de su país de adopción
- Personas con deterioro cognitivo por razón de edad
- Niños pequeños (introducción a la lectura)
- Otras personas con necesidades de apoyo en el aprendizaje y comprensión de la lectura (personas con dificultades cognitivas y de aprendizaje, ...).

Objetivos del método de Lectura Fácil (LF)

Los objetivos que se persiguen con este método de lectura fácil son los siguientes: a) facilitar la accesibilidad a los mensajes; b) facilitar la comprensión a la lectura; c) satisfacer las necesidades de las personas con discapacidad intelectual (y de otros colectivos) de estar informados; d) potenciar la participación social.

Normas para la elaboración de un documento de fácil lectura

Algunas normas que se señalan dentro de este método son las siguientes:

- Utilizar un lenguaje simple y directo
- Estructurar el texto de manera clara y coherente
- Evitar los tecnicismos, las abreviaturas y las iniciales
- Expresar una sola idea por frase
- Evitar en lo posible conceptos abstractos
- Utilizar fotografías, gráficos o símbolos de apoyo al texto
- Emplear vocablos cortos relativos al lenguaje cotidiano hablado
- Personificar el texto tanto como sea posible
- Hacer uso de ejemplos prácticos
- Dirigirse a los lectores de manera respetuosa
- Utilizar generalmente oraciones cortas
- Incluir una sola idea principal en cada oración
- Utilizar un lenguaje positivo
- Emplear preferentemente la voz activa frente a la pasiva
- No dar por asumidos conocimientos previos sobre el tema en cuestión
- Ser sistemático al utilizar las palabras
- Elegir signos de puntuación sencillos
- No emplear el subjuntivo
- Tener cuidado con el lenguaje figurativo o metafórico si son vocablos de uso común
- Tener cuidado con el uso de números
- No emplear palabras de otro idioma
- Evitar el uso de referencias
- ...

Fases a seguir

Antes de señalar las distintas fases es conveniente precisar algunas consideraciones previas, tal y como pone de manifiesto la ILSMH: a) resulta esencial consultar a algunas personas con discapacidad intelectual durante todo el proceso de elaboración de los textos, su opinión va ser fundamental; b) a la hora de poner en práctica las propuestas o

directrices, es conveniente mantener una cierta flexibilidad; c) hay que tener en cuenta, antes de comenzar, el grupo al que va dirigida la información y la finalidad principal de la publicación; d) pueden darse dos situaciones distintas (se dispone de un texto base que hay que hacer accesible o se genera un texto completamente nuevo).

A continuación se presentan las fases o pasos a seguir en la elaboración de un documento de fácil lectura. Dentro de cada fase se exponen las actuaciones que hay que realizar:

1. Decidir la finalidad de la publicación

- Determinar qué es lo que queremos decir y por qué es importante para las personas con discapacidad intelectual.
- Contar con la participación de personas con discapacidad intelectual
- Equilibrar el texto con dibujos o ilustraciones.

2. Abordar el tema del contenido

- Elaborar una lista de los aspectos clave de la publicación. Hay que recordar que pueden darse dos situaciones:

a. Texto para adaptar a lenguaje de fácil lectura: seleccionar las secciones que puedan ser importantes; resumir los diferentes párrafos del texto seleccionado; comprobar que los resúmenes siguen una estructura lógica; verificar que dichos resúmenes incluyen únicamente los aspectos clave.

b. Elaborar un documento totalmente nuevo: estructurar el contenido de manera clara y coherente; seguir un orden lógico; evitar la inclusión de datos innecesarios.

- Verificar si la lista contiene toda la información que se desea incluir
- Asegurar que están cubiertas las necesidades de información de las personas con discapacidad intelectual.

3. Elaborar el borrador del texto

- Redactar el texto basándolo en la lista de aspectos clave
- Tener en cuenta el grupo de palabras y el lenguaje que entenderán con mayor probabilidad las personas a las que va dirigido.
- Si el texto es muy largo, podría ser necesario dividir el documento en varias secciones cortas para facilitar la lectura.
- Seguir las normas señaladas.

4. Comprobar si las personas con discapacidad intelectual entienden el borrador que se ha elaborado.

- Pedir a algunas personas con discapacidad intelectual que lean el documento antes de imprimirlo.
- Asegurarse de que la publicación satisface realmente las necesidades del grupo objetivo y se adapta a su capacidad.
- Es posible que sea necesario introducir cambios y/o añadir otros datos.

5. Nueva comprobación y resultado final

- Introducidos los cambios, volver a ofrecer a las personas a quienes va dirigida la publicación la nueva versión.
- Comprobar que entienden el texto y que se quedan satisfechos.

Uso de dibujos, ilustraciones y símbolos. Diseños de publicaciones

Por lo que respecta al uso de dibujos, ilustraciones y símbolos, hay que tener presente que pueden transmitir un mensaje a quienes no pueden leer y potenciar la capacidad de comprensión de los que sí pueden. Por ello es recomendable el uso de fotografías, de dibujos e ilustraciones y/o de sistemas de símbolos. Evidentemente se seleccionará un sistema de símbolos ya conocido y utilizado por las personas a las que va dirigida la publicación elaborada o adaptada. También en este ámbito es necesario consultar a las personas con discapacidad intelectual para saber si las ilustraciones les ayudan a entender la información que se intenta transmitir.

En cuanto a los diseños de publicaciones, las pautas para diseñar un documento con buen nivel de legibilidad son las siguientes:

- No hacer uso de dibujos como fondo de un texto
- Utilizar una sola línea para cada oración
- Evitar separar los elementos constitutivos de la oración
- Usar papel mate
- No incluir demasiada información en la página
- Utilizar como máximo dos tipos de letras
- Elegir letras claras
- Utilizar un tamaño de letra grande

- Utilizar negrilla o subrayado cuando se quiera resaltar algo
- Asegurarse de que las ilustraciones sean nítidas
- Comprobar la calidad de las fotografías en la versión impresa
- Nunca usar la impresión invertida
- Utilizar, si es posible, colores para los dibujos, los recuadros, etc.
- No justificar el texto a la derecha
- No utilizar guiones para separar palabras largas en el margen derecho del texto
- Utilizar el formato completo para las fechas
- Escribir los números de teléfono de forma separada
- No utilizar caracteres romanos
- Utilizar caracteres numéricos y no la palabra equivalente
- Garantizar una amplia difusión de la publicación, que pueda fotocopiarse con facilidad.
- No limitar la distribución con la inclusión del Copyright
- Incluir la fecha en la publicación
- Diseñar una página central en formato póster para resaltar las principales ideas.

Finalmente, señalar que como las necesidades de las personas con discapacidad intelectual son muy variadas, los documentos de lectura fácil no siempre son accesibles para todas las personas. Por ello, en alguna ocasión puede ser útil utilizar otros formatos alternativos: Cintas magnetofónicas, videos, medios interactivos con ilustraciones en movimiento, sonidos y texto, etc.

4. PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS EN LA PRÁCTICA DE ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL

Esta experiencia práctica sobre la adaptación de un texto literario duró tres meses y cada alumno destinó aproximadamente unas 15 horas. Se utilizó, como se ha indicado, la metodología de lectura fácil y como método de trabajo se planteó la cooperación entre los alumnos y entre éstos y las personas con discapacidad intelectual que colaboraron en el desarrollo de la experiencia.

4.1. Objetivos

- Promover la elaboración de materiales de lectura, a través de mecánicas cooperativas y utilizando la metodología de lectura fácil, que permitan a las

personas con discapacidad intelectual desarrollar sus habilidades lectoras y sus actitudes favorables a la misma.

- Contribuir a la reducción de las barreras para la comprensión de textos literarios, favoreciendo la accesibilidad a los contenidos de textos literarios.
- Adquirir destrezas y competencias profesionales relativas a los procesos de adaptación curricular.

4.2. Contenidos

- Conocimiento de los principios y metodología de la Lectura Fácil
- Análisis de algunos ejemplos de Fácil Lectura (constitución europea; el Quijote; Revista Voces de FEAPS, con apartados de Lectura Fácil de cada noticia destinados a las personas con discapacidad intelectual, textos en LF).
- Determinación de los procedimientos a seguir en la adaptación de textos literarios. Planteamiento cooperativo (entre participantes del curso, entre éstos y las personas con discapacidad).
- Planteamientos sobre la utilización y divulgación del texto adaptado. Importancia del efecto de la adaptación sobre la comprensión lectora y el gusto por la lectura. Mecánicas de valoración de la comprensión lectora y de las actitudes hacia la lectura.

4.3. Actividades

- Diseño del curso sobre Lectura Fácil. Los contenidos que se consideraron fueron los siguientes: Presentación de la práctica sobre Fácil Lectura. Concepto de FL. Aplicaciones. Justificación y necesidad de la práctica. Objetivos. Aprendizaje cooperativo. Contenido de la práctica.
- Desarrollo del curso. Durante 8 horas se explicaron los contenidos anteriores. Además de los contenidos teóricos, se revisaron algunos ejemplos en lectura fácil. Más en concreto se abordaron los siguientes aspectos:
 - Explicaciones y debate sobre la accesibilidad a la información y documentación escrita. El derecho a la accesibilidad de las personas con discapacidad intelectual. Accesibilidad a la información escrita. Participación social. Sociedad de la información y la comunicación. Dificultades en la accesibilidad a la información. Necesidades de

información de las personas con discapacidad intelectual. Normativa sobre accesibilidad. Potenciar la accesibilidad a la información escrita.

- Revisión de la metodología de adaptación con Fácil Lectura. Destinatarios. Objetivos. Características. Elaboración de un documento de fácil lectura. Adaptación con la metodología de Fácil Lectura.
 - Análisis de las directrices europeas para generar información de fácil lectura. Asociación Europea ILSMH. Pasos a seguir en la elaboración de un documento de fácil lectura. Ejemplos. Uso de dibujos, ilustraciones y símbolos. Diseños de publicaciones. Otros formatos.
 - Aprendizaje cooperativo. Funcionamiento de los equipos cooperativos. Condiciones de los aprendizajes cooperativos. Práctica para el desarrollo de las habilidades para trabajar en equipo cooperativo. En este sentido conviene tener en cuenta que el trabajo en equipo constituye, en nuestra opinión, no sólo un método didáctico, sino también un contenido que deben aprender los alumnos. Por ello no podemos eludir su enseñanza y debemos proponer una serie de actividades expresamente diseñadas para enseñarles a trabajar en equipo. En esta dirección se planteó y se aplicó esta práctica para enseñar a trabajar en equipos de aprendizaje cooperativo.
- Primera reunión con las personas con discapacidad que van a colaborar en el proyecto para la valoración de las adaptaciones que se van realizando. En esta reunión se comentan los hábitos lectores, las dificultades que tienen con la lectura, el tipo de lecturas que realizan, su opinión sobre la lectura. Se explican los objetivos de la práctica que se va a realizar y se expone el papel que tendrán en el proyecto (lectura de los capítulos adaptados, comentarios y valoración sobre los capítulos que han leído).
 - Selección de textos literarios para adaptar (clásicos y actuales). Análisis de los mismos. Elección del texto a adaptar entre los presentados por los estudiantes de Magisterio: “Los santos inocentes” de Miguel Delibes. Lectura del texto.
 - Definición de la metodología cooperativa que va a utilizarse en el proceso de adaptación del texto: trabajo por parejas, distribuyéndose entre todas ellas los capítulos para adaptar; lectura por parte de cada pareja del capítulo adaptado, la lectura se realiza a todo el grupo; comentarios y valoración de la adaptación leída; una pareja anota los comentarios y revisa, posteriormente, todo el capítulo

para introducir los cambios sugeridos en la valoración del grupo, mientras el resto sigue con otro nuevo capítulo, y así hasta concluir todos los capítulos. Hay, por tanto, un trabajo de adaptación de cada capítulo y uno posterior de revisión.

- Desarrollo de la adaptación de los diferentes capítulos del texto, siguiendo el plan anterior (adaptación por parejas / valoración del grupo / revisión por parte de otra pareja).
- Entrega de cada capítulo ya adaptado al grupo de personas con discapacidad intelectual colaboradoras, para su lectura y valoración.
- Nuevas reuniones con las personas con discapacidad, en la Facultad, en las que, una vez leído el capítulo correspondiente, exponían su valoración y explicaban las ideas principales del texto. Estas observaciones se tomaban en consideración para guiar la labor de adaptación.

5. RESULTADOS: TEXTO ADAPTADO Y CUADERNOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Fruto del trabajo colaborativo entre los estudiantes y entre estudiantes y personas con discapacidad ha sido la adaptación del texto “Los Santos Inocentes” de M. Delibes. El texto comienza por ofrecer algunos datos del autor y una breve explicación del contexto histórico en el que transcurre la obra. Posteriormente, antes de pasar a la redacción de los diferentes capítulos adaptados, se ofrece una introducción en la que se pretende dar una visión general de la obra, de modo que pueda facilitar la comprensión de la misma; también se presentan y explican los personajes que aparecen a lo largo de la obra e igualmente se hace lo propio con algunos términos y conceptos que van saliendo y que se ha considerado oportuno no eliminar.

Otro material que se ha elaborado con el fin de desarrollar la comprensión lectora ha sido el cuaderno de comprensión lectora. Este documento está formado por un conjunto de preguntas sobre cada capítulo. Algunas preguntas tienen respuestas alternativas, para que el/la alumno/a seleccione la que considere más adecuada y otras preguntas son de respuesta libre.

Estos materiales se han utilizado con el grupo de personas con discapacidad intelectual que han colaborado en la experiencia, pionera en nuestra provincia. La valoración de estas personas fue muy positiva, tanto de los materiales leídos como de las reuniones que tuvieron en la Facultad con los alumnos de Magisterio para expresar el grado de comprensión de los capítulos. Después de completar la lectura tuvimos

oportunidad de ver la película y poder contrastar lo que cada uno había imaginado a través de la lectura y las imágenes que vio en la película.

La conexión con la Facultad fue tan importante para este grupo de personas que, desde entonces, hemos organizado actividades en la propia Facultad para los adultos con discapacidad intelectual. Dichas actividades se llevan a cabo los viernes (de 16,30 a 18 horas) durante el curso escolar. En el periodo 2007-08 desarrollamos un taller de animación a la lectura y durante 2008-09 un taller de creatividad literaria y cine. Seguiremos planteando distintas actuaciones, en las que la lectura será un ingrediente fundamental.

Igualmente positiva fue la valoración de los estudiantes de Magisterio de la práctica desarrollada. La conexión con las personas con discapacidad fue el aspecto que mejor recibieron. La positiva acogida de esta práctica nos ha llevado a repetirla con el mismo formato, durante el curso 2008-09, en esta ocasión con el libro de “El niño con pijama de rayas” de J. Boyne.

Podemos concluir que a lo largo de los días se ha ido constituyendo una estructura cooperativa de aprendizaje participada por los estudiantes, las personas con discapacidad intelectual y los profesores, en los términos apuntados por Johnson, Johnson y Holubec (1999), para quienes una estructura cooperativa del aprendizaje consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación de aprendizaje de esta índole, los miembros de un grupo procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo no es otra cosa que el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo.

En definitiva, con esta experiencia se ha pretendido reflexionar sobre la importancia de las prácticas con personas con discapacidad intelectual y cómo estas actividades contribuyen a modificar no sólo los estereotipos y las actitudes hacia las mismas, sino que también producen un cambio en la forma de interactuar con ellas y contribuyen así mismo a promover entornos accesibles y facilitadores. Partimos del supuesto de que la convivencia nos ayudará a conocer y a comprender mejor a estas personas y que esto repercutirá también en un desempeño más eficaz de su rol profesional y en la calidad educativa.

El tratamiento adecuado de los niños con necesidades educativas especiales en el marco del aula inclusiva requiere de los profesores unos conocimientos de educación

especial, habilidades didácticas y comunicativas para manejarse con niños y niñas muy diversos y unas actitudes de respeto, aceptación y confianza en sus posibilidades. Esta adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes va a influir en las prácticas profesionales posteriores y en las actitudes de los profesionales de la docencia hacia la integración. Hay una relación entre la preparación del profesorado respecto a la integración y las actitudes que manifiestan hacia la misma, y por ello es importante la preparación del profesorado en el itinerario de formación inicial, para contribuir al éxito de la inclusión escolar y social.

En la dirección apuntada en el párrafo anterior va la experiencia comentada. Facilitar a los estudiantes la posibilidad de un tipo de experiencias o de actividades en las que prima la convivencia con personas con discapacidad, puede ser un buen recurso para modificar actitudes y para lograr un conocimiento ajustado de la realidad que mejore no sólo la futura práctica docente de nuestros actuales estudiantes de Magisterio, sino que vaya más allá, que estos alumnos de Magisterio en los centros educativos contribuyan a hacer de la atención a la diversidad una cuestión en la que esté implicada, porque así se siente, la totalidad de la comunidad educativa. Que sea una tarea de todos, para todos y entre todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ILSMH (1998). *“El camino más fácil. Directrices europeas para generar información de Lectura Fácil destinada a personas con discapacidad intelectual”*
www.sidar.org
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1997). Una visió global de l’aprenentatge cooperatiu. *Suports. Revista catalana d’Educació especial i atenció a la diversitat*, núm. 1, 54-64.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA PROPUESTA COOPERATIVA

María Pilar Otal Piedrafita
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

La educación es una tarea colectiva en la que participa toda la sociedad. Los centros educativos se erigen en contextos formales para educar. Nuestra sociedad cambia y las competencias de los diferentes roles profesionales también se van modificando. Entre estas competencias queremos destacar una que consideramos fundamental: el profesorado de hoy tiene que saber trabajar en equipo de forma cooperativa.

Este es el punto central de la presente comunicación, ofrecer una propuesta en la que se incluyen metodologías cooperativas en el proceso de formación inicial de los maestros. Concretamente en la asignatura didáctica general para los estudiantes de magisterio de primer curso de la especialidad de E. Infantil.

Se pretende mejorar su actual formación como docentes, mejorar su práctica docente con sus futuros alumnos y además, muy especialmente, mejorar sus competencias para trabajar en equipo. Competencias que son fundamentales para la vida cotidiana del centro, pues contribuyen a que éste funcione como un modelo de cooperación, como una verdadera comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Formación profesorado, aprendizaje cooperativo.

INTRODUCCIÓN

Recientemente se ha publicado un nuevo informe PISA aportando indicadores sobre la educación en nuestro país. Estos indicadores muestran que los principios que propone la LOE de una educación de calidad para todos con equidad sigue siendo un reto.

Como indica el filósofo Marina “toda la tribu es necesaria para educar a un niño”. La educación es una tarea colectiva en la que participa toda la sociedad. Es reflejo y fruto de un trabajo colectivo como sociedad. Por ello, el esfuerzo compartido de los diferentes agentes y contextos sociales unido al esfuerzo individual o personal de cada individuo se convierten en medios eficaces para alcanzar la educación de calidad con equidad.

A la escuela, como institución, formalmente se le otorga la tarea de educar. Así, la escuela infantil, el colegio de primaria, el instituto, la universidad, entre otros, se erigen en contextos formales para educar. Tienen el encargo de contribuir a formar ciudadanos competentes en los diferentes planos de la vida (a nivel profesional, a nivel personal, a nivel de relaciones sociales, a nivel de ir actualizando sus competencias constantemente, etc.).

Por ello será relevante el esfuerzo que desde la comunidad educativa se pueda realizar para mejorar el proceso educativo y adaptarlo permanentemente a los cambios que se produzcan en nuestra sociedad.

Esto supone ir adaptando y mejorando los procesos de formación inicial de los maestros y profesores y sobretodo un esfuerzo de permanente actualización profesional a lo largo de toda la carrera docente.

Entre estas mejoras proponemos incluir de forma explícita contenidos relativos a metodologías de aprendizaje cooperativo en alguna asignatura o de forma transversal en varias asignaturas de los planes de estudio de los estudios de grado de maestro y/ o en los correspondientes master de especialización para profesores de secundaria y también en los cursos de reciclaje o formación permanente del profesorado. Este es el contenido de esta comunicación, presentar una propuesta de inclusión de metodologías cooperativas en la formación inicial del profesorado, es decir en sus estudios universitarios.

La inclusión de esta formación en los planes de los futuros docentes no sólo pretende mejorar su rendimiento como actuales alumnos, sino también su futura práctica docente. Es decir, que incluyan estas metodologías cooperativas en las propuestas pedagógicas que desarrollen con sus alumnos. A demás tiene otra finalidad que consideramos muy relevante: pretende prepararles para saber trabajar en equipo. Así podrán trabajar cooperativamente cuando desarrollen su labor profesional en un centro educativo.

Saber trabajar en equipo de forma cooperativa es una competencia necesaria para muchas profesiones, también para el profesorado actual, pues muchas de sus tareas se realizan en grupo. El profesor forma parte de equipos docentes, de equipos de ciclo, del claustro, es miembro de un seminario didáctico, puede formar parte de una o varias comisiones (comisión de coordinación pedagógica, comisión de convivencia, de atención a la diversidad, comisión de biblioteca o de otras comisiones relacionadas con

los proyectos en los que se encuentre inmerso el centro), puede formar parte del equipo directivo, y un largo etcétera más.

Esto avala y justifica nuestra propuesta: necesidad de incluir el dominio de metodologías cooperativas tanto en su formación inicial como en su formación permanente. Se trata de que el esfuerzo personal de actualización profesional no quede sólo en la clase o asignatura de cada uno, sino que este trabajo colectivo y cooperativo repercuta en la vida del centro, que ésta sea el reflejo de un trabajo consensuado y compartido que ayude a que el centro funcione como una verdadera comunidad educativa.

A continuación vamos a conocer un proyecto que incluye metodologías de trabajo cooperativo en la formación inicial de los maestros.

1. METODOLOGÍAS COOPERATIVAS: SU INCLUSIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE MAESTROS

Esta idea la estamos llevando a la práctica en la formación de los estudiantes de magisterio en diferentes asignaturas. En las asignaturas de primer curso se trabajan los prerrequisitos (fundamentación teórica, experimentar las ventajas de trabajar en equipo y se sientan las bases para aprender a trabajar en equipos cooperativos). En otras asignaturas (de cursos más elevados) se explotan estos conocimientos (es decir, ya se trabaja en equipos cooperativos).

Aquí vamos a exponer como trabajamos con los alumnos de primero de la especialidad de infantil en la asignatura didáctica general.

Como hemos indicado esta materia es de primer curso. Es una asignatura anual, Desde el primer momento, ya en el primer cuatrimestre se proponen **dinámicas grupales** que incluyen diversos y variados ejercicios prácticos para profundizar sobre diversos contenidos de la asignatura y de paso resaltar las ventajas del trabajo en equipo. Se pretende que sean los mismos alumnos los que descubran las ventajas de trabajar en equipo. Entre otras descubren que en equipo se llega a mejores soluciones que a nivel individual, se genera el convencimiento de que el grupo aporta más ideas, de que en grupo afianzo mejor los conocimientos (pues tengo que buscar más y mejores argumentaciones para defender mis propuestas, reflexiono sobre mi propio proceso de resolución mejorando mis competencias metacognitivas, en grupo conozco diferentes opiniones y aprendo de los demás), en grupo conozco mejor a mis compañeros, en

grupo pequeño me atrevo a comentar ideas que en grupo grande no me atrevería, aprendo a ceder, a negociar, a consensuar, etc. Ventajas, todas ellas, que como hemos indicado los mismos alumnos van a ir descubriendo. El descubrimiento de estas ventajas es el punto de partida para motivar, para crear interés por aprender a trabajar en equipo de forma eficaz y esto se hace ya el segundo cuatrimestre.

En el segundo cuatrimestre se constituyen los grupos de trabajo cooperativo (equipos base, equipos de expertos) y se aprende a trabajar en equipo con una cierta organización.

2. EL PRIMER CUATRIMESTRE

Desde el primer día se intenta crear un sentimiento colectivo de pertenencia a un grupo, a una clase en la que todo el mundo va a poder participar, va a poder expresar sus ideas con libertad únicamente con la condición de ser respetuosos con los demás.

Se parte de su experiencia previa y se les hace sentir competentes ya que ellos, los alumnos, saben mucho de didáctica pues han pasado gran parte de su vida en contextos educativos y seguro que han vivido y experimentado diferentes situaciones educativas, que han conocido diferentes estilos docentes, que han usado diferentes medios y recursos educativos, que ellos mismos han desempeñado el papel de tutores cuando han explicado algo a un compañero, cuando han jugado a ser profesores, etc.

En las primeras sesiones se intenta que todos participen. Para ello se propone una tarea individual que luego se expone en clase. La tarea del primer día consistió en que cada uno tenía que describir una experiencia agradable que hubiese vivido en la escuela. La segunda también fue retrospectiva pues debían recordar a sus profesores, especialmente a aquellos de los que guardaban mejores recuerdos, a aquellos que consideraban buenos profesores e intentar explicar qué comportamientos o conductas de estos profesores les llevan a recordarlos así. En este caso la actividad primero se realizó individualmente y luego se formaron grupos de cuatro personas. En estos grupos cada alumno exponía sus listados de comportamientos y los justificaba. El grupo debía elegir un portavoz y unificar el listado (listado de categorías exhaustivo y excluyente, es decir, incluir todas las ideas y aportaciones de todos los componentes pero refundiendo aquellas que eran similares en una categoría que recogiese la idea principal y los diferentes matices, que todas las ideas o comportamientos iniciales estuviesen incluidos en alguna categoría y cada comportamiento sólo podía pertenecer a una categoría).

Luego estos grupos de cuatro personas pasaron a formar parte de un grupo mayor (grupo de grupos) de manera que toda la clase estuvo distribuida en dos grupos. La tarea la misma de antes: elegir portavoz y unificar el listado aportado por los diferentes grupos. Finalmente los portavoces exponen las conclusiones de cada grupo y se explican los diferentes matices. En esta línea se realizaron otras actividades introductorias que pretendían reflexionar sobre algunas cuestiones de la asignatura e ir facilitando estrategias para que los alumnos se animasen a expresar sus ideas, a participar, a colaborar con otros.

Llegados a este punto comenzamos con el primer tema del programa: la didáctica como ciencia y su relación con otras ciencias. Buscamos definiciones de didáctica, las analizamos, las comparamos, descubrimos por qué se considera ciencia, como se relaciona con otras ciencias, y nos detuvimos especialmente en una definición que llamó la atención a los alumnos: “la didáctica es el arte de enseñar”. Nos centramos en descubrir por qué es un arte. Para ello cada alumno pensó la relación entre la didáctica y el arte y escribió sus propuestas. Se formaron grupos pequeños de unas cuatro personas y se pasó a la puesta en común con los criterios de trabajos anteriores. Luego se formaron grupos de grupos (de dos o tres grupos) de manera que la clase quedó repartida en tres grupos de grupos. El portavoz del primer grupo escribió las conclusiones en la pizarra y las explicó a la clase (sus compañeros podían ayudarle en la explicación), el portavoz del segundo grupo añadió en la pizarra sólo las nuevas ideas y remarcó las compartidas con el primer grupo, aportando en estos casos algunas diferencias de matiz y finalmente el portavoz del tercer grupo pasó a añadir las nuevas ideas de su grupo y a completar o matizar las que compartía con los grupos anteriores. Luego todas estas ideas se trabajaron en clase con profundidad. El resultado quedó reflejado de forma gráfica en la pizarra. Una vez trabajada la didáctica como arte, pasamos a reflexionar sobre el proceso que habíamos seguido en la realización de esta actividad. Si a nivel individual nos había resultado fácil establecer relación entre la didáctica y el arte, qué nos había aportado cada uno de nuestros grupos, que había aportado la puesta en común grupal. La principal conclusión sostenía que el grupo aporta más soluciones, más cantidad y además mejor explicadas, con más ejemplos y matices. Esto nos permite conocer otros puntos de vista e incorporarlos en nuestro repertorio cognitivo, así este se va ampliando y perfeccionando.

En el segundo tema dedicado al currículum, al trabajar los diferentes niveles de

concreción curricular, para introducir el concepto de programación de aula se propuso una actividad de planificación relacionada con actividades de la vida cotidiana. Los alumnos debían organizarse para realizar una serie de tareas considerando unos requisitos de esas tareas y debiendo realizarlas en un tiempo determinado. Cada uno resolvía la situación individualmente, luego se formaban grupos de cuatro o cinco personas y se tenía que llegar a una solución grupal que contase con la aprobación de todos los componentes del grupo. Luego cada alumno reflexionó sobre el proceso de resolución individual y grupal y escribió sus reflexiones. Hecho esto se pasó a mostrar la solución oficial de la tarea y cada alumno tuvo que calcular la desviación individual y la de su grupo en relación a la resolución de la tarea. En todos los casos, a excepción de un grupo, fue mejor la solución grupal que las individuales de dicho grupo. La corrección de esta actividad de esta manera lleva a constatar de forma objetiva que el grupo suele llegar a mejores soluciones que los individuos, contribuye a mejorar las respuestas individuales (mejor la respuesta grupal que la individual). Sin embargo no hubiese sido necesaria esta constatación objetiva pues ellos ya la habían descubierto, y así la expresaban e incluían en sus reflexiones personales.

Con estas actividades los alumnos no sólo descubrían que el grupo produce más soluciones, más diversas, más completas, más elaboradas, más complejas, mejores, sino que en sus reflexiones también se incluyen otras cuestiones de gran valor. Que ellos pueden incorporar a su propio repertorio las soluciones de los otros, con lo que mejoran sus propios procedimientos de resolución, se sienten importantes porque son necesarios para que el grupo avance, sienten que pueden aportar ideas al grupo, se sienten importantes cuando ven que otros han razonado de forma similar, descubren que a veces es fácil poner en común cuando las soluciones de partida son similares, pero que en otras ocasiones (cuando son muy diferentes y contrapuestas) a veces cuesta más la tarea grupal que la individual, que necesitan argumentar sus posturas y que este proceso de búsqueda de nuevos argumento o de fortalecimiento de los anteriores les lleva a entender mejor sus propias argumentaciones, que aprenden de los demás y con los demás, que necesitan convencer, que a veces tienen que ceder para que en otras ocasiones sean otros los que cedan, que tiene que consensuar, etc. Cuestiones todas ellas importantes para su práctica profesional como docentes y para ellos como personas que viven en sociedad.

En este cuatrimestre también se realizó otra actividad en grupo. Se propusieron

varios libros de lectura y cada grupo (formado por cuatro alumnos) eligió un libro. Algún libro fue elegido por más de un grupo. La tarea consistía en preparar un trabajo grupal. Este trabajo debía recoger las ideas fundamentales de su libro y las principales implicaciones educativas que de ellas se derivaban. Todos los componentes debían estar de acuerdo en cuales eran estas ideas principales y cuales eran sus implicaciones educativas. Este trabajo se expondría a la clase y en la exposición debían participar todos los componentes del grupo. Debían esforzarse por hacer una exposición clara y organizada para que los compañeros pudiesen comprenderla y seguirla con facilidad. Podían usar medios didácticos que apoyasen esa exposición.

Al final del cuatrimestre se realiza una prueba escrita, un parcial de la asignatura. Para su preparación se invita a los estudiantes a que intercalen sesiones individuales de estudio con sesiones en las que expliquen a otro compañero los conceptos fundamentales trabajados en la asignatura y que éste también se los cuente al primero, seguro que les ayuda a establecer mejor las relaciones entre conceptos y a afianzarlos de forma más significativa.

3. EL SEGUNDO CUATRIMESTRE

Como hemos visto el primer cuatrimestre busca encontrar y resaltar las ventajas del trabajo en grupo. La tarea del segundo cuatrimestre es aprender a trabajar en equipo, mejorar su rendimiento, es decir que el equipo sea eficaz. Esto supone conocer la filosofía de los equipos cooperativos, conocer experiencias prácticas y pasar a trabajar con una cierta organización y estructuración grupal.

Para ello primero se trabajan algunas cuestiones más teóricas a partir de la bibliografía de referencia (entre otras la parábola del invitado a cenar, las grullas, artículos sobre aprendizaje cooperativo, etc.).

Luego se constituyen grupos de trabajo cooperativo (hasta ahora podían haber sido diferentes para cada actividad). La estabilidad de los equipos se busca en el segundo cuatrimestre porque ahora ya se sabe con más seguridad quien continúa en la carrera (suele haber algún abandono en el primer trimestre), quien viene de forma habitual a clase, ya se conocen mejor los alumnos, han establecido sus grupos de amistades, etc. Cuestiones todas ellas importantes para que el equipo pueda funcionar con una cierta estabilidad.

Cada equipo busca su logotipo, cada componente elabora su carnet, en el equipo se

distribuyen roles, se definen esos roles, se elabora el diario de sesiones, se celebran los triunfos, etc.

Con esta organización realizan dos actividades. En una simulan ser un equipo docente de un centro con unas determinadas características y como miembros de un equipo docente tienen que realizar una tarea relacionada con la programación de una actividad. Esta actividad puede ser muy variada desde planificar el periodo de adaptación para los alumnos de tres años, a preparar una reunión de tutoría colectiva (por ejemplo tutorías de las que se suelen celebrar a principio de curso para explicar a las familias los objetivos de este curso, qué profesores participan en ese grupo-clase (psicomotricidad, idioma extranjero, música, informática, etc.), si se realizan desdobles, qué materiales van necesitar, explicarles un día tipo con sus rutinas, explicarles como pueden participar como familias en las actividades programadas, etc.), o bien programar un proyecto didáctico o unidad didáctica, o programar los talleres internivelares para un trimestre, o preparar una propuesta de proyecto de convivencia para llevarla a la comisión de coordinación pedagógica, etc. Es decir, una tarea de propia de los equipos docentes y que esté relacionada con la programación.

Para la preparación de esta actividad, además de la bibliografía y otros materiales recomendados, pueden contar con la guía del profesor cuando lo estimen oportuno. Es necesario realizar encuentros tutorizados en los que se analiza el trabajo del equipo (organización, roles, tareas, diario de sesiones, fuentes de información consultadas, resultados hasta el momento, avances, dificultades, etc.).

Una vez elaborado el trabajo éste se expone a la clase. Todos los componentes del grupo participan en la exposición. Esta actividad que incluye la exposición de los diferentes trabajos, permite que cada alumno profundice en una tarea de programación relacionada con un tema que le haya interesado especialmente (la desarrollada en su grupo) y además que conozca posibles formas de trabajar en otra serie de tareas (las desarrolladas en los otros grupos).

Otra de las actividades consiste en preparar por su cuenta un tema del programa de la asignatura. Cada grupo prepara preguntas de una parte del tema. Luego se forman grupos de expertos (formado por un componente de cada grupo). Cada grupo de expertos resuelve dos o tres preguntas. Cada experto vuelve a su grupo base y ayuda a que todos los compañeros de su grupo base resuelvan con corrección la pregunta. Así con todas las preguntas del tema.

4. CONCLUSIÓN

La experiencia nos demuestra cómo los alumnos progresivamente y de forma espontánea van contando más con sus compañeros para la realización de las actividades propias de su rol actual, como alumnos. Ejemplo. Como alumnos preparan pruebas de examen juntos, intercambian experiencias, intercambian apuntes (los completan unos con otros), se tutorizan (se explican contenidos de la asignatura), se animan unos a otros para participar en diversas actividades de formación o extraescolares de otro tipo, amplían sus grupos de relación social. Se llegan a sentir partes importantes y necesarias de un grupo y se sienten orgullosos de pertenecer a ese grupo clase y hacer que avance.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. F. y Benito, M. L. (Coords.) (2006). *Como enseñar juntos a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva*. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Gobierno de Aragón. Egido editorial.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje* 27/28, 119-138.
- Díaz Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Forman y Cazden, (1984). Perspectivas vigotskianas en la educación del valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y aprendizaje*. 150, 139-157.
- Gómez Granell, C. y Moreno, P. (1992). Lo individual y lo social en la construcción del conocimiento. *Infancia y aprendizaje*, 60, 159-183.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolás, P. y otros (2005). El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 354, 51-83.

EL TRABAJO COOPERATIVO Y SIETE POSICIONES DE NECESIDAD QUE OCASIONAN CONFLICTO

María Jesús Tallón Medrano
IES Domingo Miral de Jaca (Huesca)

1. SIETE POSICIONES DE NECESIDAD

Necesidad de atención y de afecto: Es mucho más fácil ser alguien en un equipo de cuatro o cinco en el que tú tienes un cargo, una responsabilidad, tienes un turno de palabra, tienes algo que decir y que aportar y tu opinión y tu aportación es necesaria y tomada en cuenta. Un equipo dentro de una clase en la que de forma sistemática durante dos semanas se trabaja el decirse cosas amables o en buscar el punto fuerte de los demás.

Necesidad de evitar el fracaso: Es más fácil evitar el fracaso cuando la tarea es cosa de todos, cuando tenemos un objetivo común y aprendemos a apoyarnos, a criticarnos de forma constructiva, y cuando a demás la palabra “fracaso” desaparece para dar paso a “oportunidades para aprender”. El profesor también se equivoca, y a menudo.

Necesidad de gestionar la ira: Es más fácil controlar la ira cuando mis compañeros conocen mis puntos fuertes además de mis debilidades, cuando tengo derecho a hablar y a expresar mis emociones, cuando cuanto con la posibilidad de realizar un compromiso personal que es revisado periódicamente.

Necesidad de tener el control: Es más fácil tener el control cuando hay rotación de cargos y un equipo de cuatro o cinco en el que tengo más posibilidades de dar mi opinión y de cambiar el curso de las cosas. Si además se tiene una oportunidad de decidir sobre objetivos, contenidos, actividades, evaluación...

Necesidad de canalizar la energía: Es más fácil canalizar la energía e incluso el exceso de ella cuando participo de forma activa, no tengo que estar sentado todo el rato, y hay un momento para levantarse y cambiar de actividad, cuando mi inteligencia se

puede desarrollar por diferentes vías que conectan más con mi interés, cuando uso todo mi cuerpo para aprender y demostrar lo que aprendo.

Necesidad de estimulación: Es más fácil no aburrirse cuando tengo posibilidades de estar activo, de interactuar con mis compañeros, de participar en mi aprendizaje, recordando lo que sé, siendo consciente de lo que me queda por aprender y la razón de tener que aprenderlo, organizándolo, planificando y evaluando.

Necesidad de información: Es más fácil estar informado cuando cuento con el apoyo de mi profesor que utiliza diferentes entradas de información para explicarme las cosas y además mis compañeros están ahí para ayudarme. Es más fácil estar informado porque he perdido el anonimato, soy alguien importante y es importante que yo también sepa porque la próxima vez me tocará a mí dar la información. Es más fácil también porque conozco las normas, sé lo que se puede y no se puede hacer.

¿Qué hacemos cuando estamos en una de esas posiciones? ¿Tenemos formas maduras, responsables de enfrentarnos a ellas y resolverlas o mostramos comportamientos antisociales y disruptivos en el aula? ¿Se han automatizado de tal forma los comportamientos negativos que es necesario desaprenderlos para desarrollar una nueva identidad?

¿Cómo educadores, sabemos dar respuesta a estas preguntas?

2. LA GESTIÓN DEL AULA COOPERATIVA

Recursos de gestión de aula

El profesor como facilitador, orientador, enmarcador, provocador.

- ❖ La sesión de motivación. Explicamos la importancia de trabajar en equipo. Buscamos ejemplos de trabajo en equipo en nuestro entorno.
- ❖ Asignación de cargos. Gestionar el aula es tarea de todos.
- ❖ La señal de silencio. Ésta es necesaria para:
 - Llamar la atención sobre la necesidad de trabajar de manera más tranquila o de bajar la voz.
 - Hacer una parada para aclarar instrucciones o resolver dudas

- Provocar un instante de aplauso o felicitación hacia individuo o grupo que están destacando de forma especial en su trabajo o comportamiento.

La señal de silencio puede ser:

- Un STOP sobre fondo rojo, como las señales de tráfico.
- Un gesto o sonido acordado previamente

La señal de silencio debe ser modelada y, medio en juego medio en broma, tenida muy en cuenta. Si los niños no atienden a ella a la cuenta de diez se puede hacer un minuto de silencio para reflexionar y calmar los ánimos.

❖ Las reglas de la clase

¿Qué clase queremos tener? ¿Qué podemos hacer para conseguirla?

Las reglas deben formularse en positivo, ser realistas, usar palabras sencillas y no haber más de cinco.

- ❖ La reflexión conjunta. Recuperar las asambleas. Crear una pequeña comunidad de vida y trabajo en el aula. Reflexionar de forma conjunta sobre los problemas surgidos, no sólo en tutoría, también en cualquier área. Dedicar cinco minutos a hablar de forma constructiva en clase, sobre los problemas mejora el ambiente y favorece el aprendizaje. Aprender a ver los conflictos como oportunidades para aprender.

❖ Enseñar a pensar:

- **Pensamiento causal:** Capacidad de diagnosticar bien un conflicto, un problema, una situación. ¿A qué se debe esto? Es saber definir bien un problema y atribuirlo a sus causas verdaderas.
- **Pensamiento alternativo:** Capacidad de encontrar soluciones creativas, justas y eficaces, es decir, asertivas.
- **Pensamiento consecuencial:** Es la capacidad de prever las consecuencias de nuestros actos y asumirlas de forma responsable.
- **Pensamiento de perspectiva:** Es la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, y tiene mucho que ver con la empatía.
- **Pensamientos medios-fin:** Es la capacidad de trazarse objetivos claros y saber buscar los medios para conseguirlos.

❖ Educación en la asertividad

❖ Ecología emocional

- Abono emocional (sonrisas, abrazos, felicitaciones, agradecimientos, palabras bonitas, buen humor).

- Evitar el uso de contaminantes (el mal humor, el enfado, el desánimo, el aburrimiento...).
- Almacenar suficientes reservas emocionales (una buena dosis de recuerdos felices y éxitos escolares).
- Evitar la lluvia ácida y el efecto invernadero.
- ❖ Estructuras de equipo, parejas, grupo clase.
¿Cómo nos ayudan las estructuras?: Organización del espacio, del tiempo, un sistema de turnos, un objetivo bien definido y una gestión adecuada del trabajo por medio de los cargos: Aseguran la participación de todos, la responsabilidad individual y la interdependencia positiva. Nos ayudan a conocernos mejor, a formar una pequeña comunidad.
- ❖ Preguntas de equipo. Cuando una persona no sabe una respuesta, antes que preguntar al profesor pregunta a su equipo. Si nadie lo sabe, todo el equipo levanta la mano. También se puede preguntar antes a otro equipo.
- ❖ Tiempo límite. Ayuda a centrarse en la tarea. Los relojes de arena vienen muy bien.
- ❖ Habilidades sociales.

Problemas que se pueden presentar:

Los equipos son muy ruidosos, no realizan la tarea, no tienen los objetivos claros, los miembros pelean unos con otros.

Los alumnos se desaniman mutuamente, se dicen las respuestas, hablan todos a la vez, no piden ni ofrecen ayuda, no se escuchan ni se respetan las opiniones ajenas.

Un alumno lo hace todo o no hace nada, no quiere trabajar, es muy tímido, mandón, hostil.

Soluciones desde el desarrollo de las habilidades sociales:

- Habilidad de la semana: Felicitar, animar, parafrasear, ayudar, escuchar, hablar en voz baja, corregir de forma constructiva, empezar y terminar una conversación, esperar de forma educada...

“Así se ve, así se oye” Siempre modelar. Practicar una frase y un gesto cada día de la semana, en relación a una habilidad. Lo trabajaremos con una pizarra blanca colocada en un lugar visible de la clase.

Se trabajan de forma paulatina, paso a paso, como se enseñan las matemáticas. La primera semana felicitar, luego hablar en voz baja, a continuación concentrarse en la

tarea, ayudar... Hacerlo lo más concreto posible, incluso dando oportunidad a que se feliciten por escrito, que se despidan con un mensaje o un dibujo, o creando el rol del “Ayudante invisible” que hace algo por los demás.

Siempre nos ponemos del lado del alumno, buscando soluciones colaborativas y promoviendo que aprendan a ser responsables de forma autónoma. Podemos trabajar también sobre la consciencia y el control de las emociones. Una emoción que se comprende es más fácil de controlar. Proporcionar un vocabulario sobre sentimientos.

- ❖ Habilidades emocionales: Trabajar la asertividad, la autoestima, la gestión de las emociones y la resolución creativa de conflictos.
- ❖ El rol de la semana, del mes, del trimestre
Los alumnos van rotando para profundizar en el rol elegido. Puede relacionarse con la habilidad social.
- ❖ Atención positiva. Focalizar nuestra atención en los comportamientos adecuados, reconociendo de forma pública e inmediata nuestro agrado hacia aquellos equipos que se encuentran concentrados en la tarea. Utilizar el refuerzo positivo.
- ❖ Instrucciones clara y precisas. Esto es un arte.
Debemos utilizar diferentes entradas: visual y auditiva, cenestésica.
No dar más instrucciones de las que los alumnos pueden procesar.
Modelar siempre que sea necesario.
Utilizar alguna estructura para comprobar que se ha entendido. Por ejemplo, la estructura llamada Teléfono. Un miembro de cada grupo sale del aula mientras el profesor explica la actividad. A continuación vuelven a entrar y el equipo se encarga de transmitir la información.
- ❖ Actividad esponja: Se seleccionan varias actividades “esponja” que absorben el tiempo que resta cuando un alumno o equipo ha terminado una actividad. Estas actividades están escritas en una cartulina en un lugar bien visible de la clase. Después de presentarlas se hace referencia a ellas con frecuencia. Los alumnos diseñan en su cuaderno una página con su actividad elegida. Estas páginas han de ser evaluadas para que no se limiten a una copia, y deben ser también rotatorias para que no se elija siempre lo más fácil.
- ❖ Tutoría entre iguales. Tutoría con cargos. Alumnado tutor de alumnos nuevos.
- ❖ Grupos esporádicos. Es importante crear grupos esporádicos para dar a los niños una oportunidad para interactuar con todos y cada uno de los miembros de la

clase. Se remueven los grupos. Los números 1 se mueven un grupo, los dos, dos grupos y los tres, tres grupos. Ponemos en común nuestras declaraciones de equipo o realizamos distintas actividades. Volvemos a continuación a compartir lo que hemos oído.

- ❖ Inteligencias múltiples: Porque variadas son las capacidades de nuestros alumnos y alumnas, y utilizar diversidad de actividades atiende a la diversidad del aula, motiva y engancha al alumnado, a la vez que permite variedad de respuestas y expresiones del saber. Las ocho inteligencias según Howard Gardner son: La lingüística-verbal, la lógico matemática, la corporal, la espacial, la interpersonal, la intrapersonal, la musical y la naturista.
- ❖ Celebraciones de grupo: Dedicar una sesión a dinámicas que promuevan la convivencia y la colaboración, además de la risa.

3.- Otras posibilidades de trabajar en equipo

- ❖ Teatro
- ❖ Canciones
- ❖ Juegos cooperativos
- ❖ Danzas y bailes
- ❖ Arte cooperativo (que incluya una vuelta a la clase o al centro para apreciar los trabajos de los compañeros).

Todas las estructuras se pueden adaptar para que tengan:

- un componente de reflexión personal, activación de esquemas y conocimientos previos.
- una parte oral, en forma de intercambio espontáneo o estructurado
- una parte escrita, recogiendo lo que se ha dicho
- una parte de lectura, leyendo al compañero lo que hemos escrito, o cualquier otro texto.
- Leer los propios escritos nos hace ser más conscientes de la audiencia y mejorar tanto la forma como el contenido.
- Un desarrollo de las habilidades sociales: felicitando, escuchando atentamente, corrigiendo con educación, esperando con paciencia.
- Una participación del alumno intensa, hablando, escribiendo, leyendo, corrigiendo, evaluando, creando los materiales, reflexionando sobre su aprendizaje.

MIRAR. ¿POR QUÉ APRENDIZAJE COOPERATIVO?

Nadia Aguiar Baixauli

Unidad de Programas Educativos de Huesca

Mirar un aula con atención, observar lo que ocurre, como están sentados los alumnos, como se comportan los unos con los otros, que lugar ocupa el profesor, como se dirige a sus alumnos, como se comporta con otro profesor o profesores que le apoyan, ver la disposición de las mesas, de los muebles, comprender la organización interna de los procesos de enseñanza-aprendizaje... mirar, este es la propuesta para esta pequeña sesión sobre Aprendizaje Cooperativo.

Es hermoso y necesario pensar el aula, reflexionar sobre aquello que ocurre, favorecer la reflexión del profesor sobre lo que allí ocurre, hacerlo sólo y hacerlo con los compañeros, con los propios alumnos, con los padres...

El aprendizaje cooperativo es una forma de pensar el aula, de pensar el centro educativo, de pensar la educación, nuestro papel como maestros, como profesores, como integrantes de una comunidad educativa, como integrantes y piezas clave de nuestra sociedad...

Aprender a mirar el aula, lo que hacemos, lo que hacen nuestros alumnos y nuestros compañeros, es un elemento clave de nuestra tarea como docentes ya que nos permite, desde una perspectiva reflexiva, abierta, constructiva, cooperativa... construir y reconstruir una y otra vez con nuestras propias manos, las de todas las personas implicadas, aquello que queremos, que vamos queriendo.

Puesto que se trata de mirar para cambiar, para reflexionar... he querido canalizar las diferentes ideas y reflexiones de esta ponencia, a través de una sucesión de fotos para mirar, para pensar, para construir y para reconstruir...

Con una simple mirada podemos observar a través de una fotografía un aula conocida por todos en la que los alumnos no se ven entre sí (salvo la nuca), en la que no participan de forma activa de esa mirada tan necesaria que permite la reflexión, el análisis de lo que está ocurriendo, la participación, la pregunta, la construcción y reconstrucción, una y otra vez, de algo.

Vemos también a un profesor solo, que observa si acaso vigilante, y quizá queda ajeno en muchos sentidos a aquello que ocurre realmente importante en el aula... está lejos, puede escuchar escasamente, y sí, oye ese ruido-murmullo que todos conocemos y

que tanto dificulta la exposición, el desarrollo de la clase... El silencio total facilitaría la exposición, no cabe duda, lo que no es evidente es que asegure la atención, el interés, la implicación de nuestros alumnos.

Los alumnos quedan lejos para el profesor, inabarcables, son abundantes, demasiados... El discurso del profesor difícilmente puede ajustarse a esa abundancia, que para colmo de males, es variada, diversa al máximo, por no decir pintorescamente diferente.

El profesor queda lejos para los alumnos, tremendamente lejos, algunos optan por sobresalir, de la forma que sea, no hace falta positivamente... la mayoría opta por pasar desapercibidos, por ocultar su ignorancia, su incapacidad, sus dudas, su despecho, su tristeza, su miedo, su alegría... por guardar las apariencias... Y lo hace en relación al profesor, en relación a los compañeros, y lo más grave, posiblemente en relación a sí mismo...

Es probablemente cierto que todos nos reconocemos un poco en esta foto, y a la vez, ninguno de nosotros nos reconocemos en ella. Sin embargo mirarla, simplemente mirarla, nos hace reflexionar sobre que hacemos en las aulas, que hacemos en nuestros centros educativos, y sobre todo porque razón hacemos lo que hacemos. Es justo y acertado decir que posiblemente enseñamos como nos enseñaron, y que nuestros alumnos a su vez, enseñarán, si se da el caso, en buena medida tal y como nosotros les estamos enseñando. También es justo decir, sin embargo, que existen muchas experiencias que muestran otras formas de enseñar, muchas de ellas, piedras angulares de nuestra pedagogía. Existen, como todos sabemos y como plantean por ejemplo Pozo y otros autores en la admirable obra: “Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje” publicado en la editorial GRAO, efectivamente, otras formas de enseñar.

La siguiente fotografía muestra un aula diferente. Los alumnos y el/los profesores están construyendo y reconstruyendo algo, una y otra vez... Tienen unos objetivos, todos ellos, que conocen a la perfección, saben hacia donde se dirigen, porque y para qué hacen las cosas, y que papel juega todos y cada uno de ellos para conseguirlo. Son muchos, igual que en la clase anterior, una gran abundancia pintorescamente diversa. Como no podría ser de otro modo, como agentes-constructores de algo, pueden verse las caras, conversar, debatir, decidir, disentir, reaccionar, resolver, comprender, entrar en conflicto... Pueden mirar... ¿Es qué podría ser de otro modo? Pensemos en cualquier otro ámbito de trabajo, de actividad... del ser humano, ya sea un grupo de profesores planificando su trabajo, un grupo de médicos decidiendo el tratamiento o la intervención

más adecuada para un paciente recién ingresado, un grupo de niños un día de verano construyendo una cabaña sobre un árbol, una familia organizando sus próximas vacaciones, unos diputados debatiendo una ley, varios hermanos preparando una fiesta de cumpleaños...

La fotografía muestra a un aula activa, nadie está sin hacer nada, todos tienen cierta autonomía, en la medida de sus capacidades para emprender algo... Como son muchos y quieren ser efectivos, están organizados en pequeños grupos, departamentos, comisiones, cuadrillas... En general sonríen, no siempre claro, sí en esta foto. No parecen aburrirse, el tiempo pasa rápido, hay mucha tarea que sacar adelante, y como un departamento depende de otro, y otro de otro... y en general, todos, personas y cuadrillas, están interrelacionadas, se respira cierta prisa bien entendida, cierta satisfacción por sacar adelante cada trozo del gran pastel, cada pared de la cabaña, el tratamiento más ajustado para cada órgano del paciente recién ingresado... Es, efectivamente, un aula alegre, ilusionada, unos se alientan a otros, todos están dispuestos a colaborar, a prestar atención al otro, a mirar al otro, a preguntarle, a tenerle en consideración... también a conflictos, como no podría ser de otro modo, indecisión, análisis, inquietud, diferencias, consenso... El otro deja de ser una nuca delante de mi mesa en el aula, el otro piensa, habla, teme, disiente, reacciona, se cuestiona, decide, se inquieta, duda, se agobia, se alegra, ignora, es incapaz de, es experto en, le encanta...

¿Y el profesor? ¿No es acaso ahí, en ese ser del otro, en ese ser de todos, en esa manifestación esplendorosa, completa, necesaria de los que están en el aula, donde el profesor real y únicamente puede y debe enseñar?

Por eso en esta foto vemos al profesor sentado con un grupo, trabajando con él, afinando, instruyendo, mediando... El resto de la clase sigue en su gran ajetreo, un hermoso hormiguero... Hay niños de pie, allí, a la derecha, Raúl, está de cuclillas trabajando con una niña de su cuadrilla. Raúl, junto a sus compañeros, ha aprendido a mirar las fotos de su clase, sabe lo que ocurre, participa de los problemas, de las dificultades, de las soledades, de las ignorancias, de los disentimientos, de las incapacidades, de las dudas, de las ignorancias... Sabe cuales son sus funciones, que rol realiza en su departamento, ha aprendido, está aprendiendo a ayudar, a ser ayudado, a gestionar su aprendizaje, a formar parte de la gestión de aprendizaje de su equipo, de su clase, a planear unas normas, a cumplirlas, a resolver problemas, a buscar soluciones, a medir sus palabras, a tener habilidades para decir las cosas, para recibirlas, a comprometerse individual y grupalmente... Inés, la niña ayudada por Raúl en esta foto

muestra una mirada limpia y sonriente, agradecida, divertida, atendida... Presta atención a las observaciones de Raúl, bromea, se motiva, se siente alentada, comprendida, tenida en cuenta... se siente capaz de construir su parte de la cabaña si le alcanzan parte de las tablas... Inés mira a Raúl con ganas de devolverle la ayuda, convencida de que tendrá la oportunidad, en un momento u otro, si se esfuerza, de devolverle la ayuda. Ya ha aprendido a no sentirse menos, a no disimular cuando no sabe, ya aprendió, ya está aprendiendo a pedir ayuda alto y claro.

La siguiente foto muestra a una profesora delante de la pizarra, explica para todos los alumnos de la clase, ya no está pendiente de un equipo, departamento, cuadrilla, pareja, niño... concreto... Se ha tenido que asegurar antes la atención de todos, han practicado mucho y empieza a lograrse: a una señal, a un gesto, a petición de un alumno con esa función en de cada equipo... todos dejan lo que están haciendo dentro del grupo, saben que es esencial para unir todas las piezas (fuerzas), para encajar las bolas del collar, del todo que es el aula... Es posible que en la cara de la profesora se muestre cierta inquietud,... no está haciendo las cosas como la mayoría... los compañeros estarán oyendo más follón en su clase de lo que es habitual, y además se pregunta por un instante: ¿con esta organización de la clase seré capaz de lograr la atención, el silencio necesario cuando lo preciso? ¿terminaremos de este modo el cuadernillo de matemáticas? ¿lograré educar esa capacidad de en los chicos y en mí misma, de modular, ajustar, modificar el tipo de actividad? ¿cuánto de explicación de la profesora, cuanto de actividad de ellos? ¿aprenderán de este modo?...

Sin embargo me atrevo a decir que al mirar con atención esta foto veo un brillo especial en las miradas, una luz, una viveza propia de las personas que están entregadas haciendo algo... veo intención, mentes en marcha que digieren realmente lo que se está diciendo, lo intentan, que lo incorporan, ajustan, adaptan... a la tarea propia, a la del equipo, a la de grupo, que se interrogan, y construyen y reconstruyen, veo personas que miran, que se disponen a , veo personas que no están aburridas, pasivas, dóciles en el mal sentido de la palabra, mirando la nuca del compañero, guardando la compostura, pensando en otra cosa o incluso haciendo otra cosa distinta a la que se supone que se debe estar haciendo con un disimulo pasmante y bien aprendido...

Este es un aula que mira, que está atenta. ¿Quiere esto decir, me pregunto, que los niños no deberían aburrirse nunca en el aula? Aquí alguien podría decirme que los niños deben aprender a esforzarse, deben esforzarse... como si aburrirse y esforzarse fuera una misma cosa. Yo contesto que ya lo creo, debemos ayudar a que nuestros niños quieran y

practiquen el esfuerzo. También, creo, debemos enseñarles a que a veces lo aburrido también es necesario, real, como la vida misma. Jamás he visto esforzarse a alguien tanto como cuando lo que hace tiene sentido y lógica para él, para su grupo, para los fines que se quieren alcanzar. Un niño muy pequeño puede entender que aunque hacer un gran agujero en el suelo puede ser costoso y aburrido, puede sin duda merecer la pena pasarse un día entero haciéndolo si al final del día puede llenarlo de agua y jugar con sus hermanos a chapotear en el éxito. Veo sus manos magulladas, veo como inventa instrumento con palos, con piedras, como saca la arena ideando estrategias y colaborando con sus compañeros de juego, su mirada está encendida, febril, apasionada, come rápido para regresar cuanto antes a la tarea, no le importa el calor, ni el sudor que resbala por su frente... Y yo digo, hemos de mirar la foto de nuestra clase, de nuestro cole, hemos de mirar con atención, solo para averiguar si lo que allí ocurre en su conjunto tiene sentido para todos y cada uno de nuestros niños. Y digo en su conjunto y meto dentro lo que para unos es aburrido y para otros no, lo que aquel le supone un tremendo esfuerzo y a aquel otro, no, lo difícil, lo fácil, lo costoso...

Los niños como en la vida misma pueden aburrirse en clase y pueden y deben tener que esforzarse mucho... pero, ¿acaso nuestra función última no es ayudar a construir un lugar en el cada día nuestros niños quieren ir para esforzarse cada uno al máximo de sus capacidades?-¡que descubrimiento!- me digo a mí misma mirando una vez más está última foto. Sin embargo, aunque es cierto que es realmente complejo ser profesor, también es cierto que viendo que muchas cosas no funcionan, a veces, continuamos poniendo a nuestros chicos mirando las nuca de sus compañeros, evitamos y sancionamos concienzudamente que se relacionen entre ellos y con el profesor en clase, que se construya ese tejido tan complejo, tan milagroso, tan sencillo al mismo tiempo, que permite, tratado adecuadamente, que los alumnos (y los profesores) se estimulen para aprender más y mejor, para que se esfuerzen más, para que crean en lo que están haciendo, para que sonrían, convivan y aprendan a hacerlo, para que sean autónomos y desarrollen habilidades para la vida...

Nuestros chicos se miran la nuca, se aburren, mientras fuera todo es (o/y parece) brillante, vivo, rico, atractivo, aunque costoso (mírese lo que cuesta aprender las tecnologías de la información a los adultos), y sin embargo, al niño le merece la pena el esfuerzo, (y maneja el ordenador, la consola, el video... de forma pasmosa para nosotros). El profesor de hoy no puede fascinar ya solo mostrando unas bonitas láminas como cuando un niño jamás veía láminas o no tenía acceso a la información salvo por la

boca del admirado profesor. El profesor de hoy no puede lograr la atención de sus alumnos, solo mostrando una mirada severa, hablando con los padres o golpeando la palma de la mano de los alumnos que se aburren. Nos toca construir con los chicos, con todos los chicos, algo que tenga sentido, lógica y que efectivamente requiera en numerosas ocasiones mucho esfuerzo.

Entender el aprendizaje cooperativo como una filosofía de la educación y como una forma de abordar el trabajo diario en nuestras aulas, nos da la oportunidad de construir no sin esfuerzo por parte de todos, alumnos, profesores, padres, personal no docente...un tejido de tales características.

Las fotos que acompañan a esta exposición muestran aspectos muy diversos y ricos del aprendizaje cooperativo, su entrenamiento, su tratamiento como contenido de aprendizaje, los principios que lo rigen, estructuras y dinámicas de trabajo que favorecen su desarrollo, técnicas concretas... También pueden verse propuestas e iniciativas de los propios niños a la hora de organizar su trabajo, alcanzar los fines planteados...

Podemos, mirando la clase, plantear a nuestros alumnos una definición de aprendizaje cooperativo, de la cual, aunque parezca simple y sencilla, emanará un inmenso y gratificante trabajo por parte de todas y cada una de las personas que integran el aula.

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ESO: UNA EXPERIENCIA EN LENGUA, MATEMÁTICAS Y MÚSICA

Marta Ruiz Bainés

IES Cinco Villas de Ejea de los Caballeros (Zaragoza)

INTRODUCCIÓN

Contextualización del centro

Los profesores del instituto “Cinco Villas”, dada la creciente diversidad de situaciones y problemas por las que atraviesa el proceso de enseñanza-aprendizaje y teniendo claro que queremos ser un centro que eduque en la convivencia y en los valores de la solidaridad, la cooperación y el respeto a la diferencia, nos hemos planteado la necesidad de caminar hacia la escuela inclusiva, que consideramos más justa y que responde realmente al modelo de convivencia ideal que debe ser un referente en nuestra sociedad actual. De hecho esta idea es una de las claves de la PGA de nuestro Centro. Por ello, y para alcanzar esa meta, se están dando pasos que implican la organización de todo el Centro planteando una diversidad de opciones y de programas educativos adaptados a las aptitudes, las condiciones y los intereses de los alumnos. Su puesta en marcha requiere un grado importante de autonomía de los centros docentes para que puedan organizar una oferta rica y diversificada de opciones y programas. La ventaja principal que ofrece este modelo consiste en que permite atender a la diversidad de los alumnos, mediante tratamientos adecuados a sus circunstancias y necesidades concretas y sin encerrarles en caminos difícilmente reversibles.

En su momento se constató que 1º y 2º de ESO eran los grupos en los que se producía un cúmulo de problemas instrumentales, de convivencia, de valores, de expectativas... Para atajarlos y solucionarlos se plantearon diversas medidas que se han ido aplicando a lo largo de los cursos y consolidándose de forma bastante satisfactoria. Por orden cronológico de puesta en funcionamiento nos encontramos con:

- Plan de Convivencia.
- Agrupamientos flexibles en 2º en las áreas de Lengua, Matemáticas, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- Atención simultánea en 1º ESO en Lengua y Matemáticas, para aprovechar los recursos de Compensatoria y Pedagogía Terapéutica sin que los alumnos y alumnas pierdan horas de atención en otras áreas.

- Talleres artísticos y creativos en 1º y 2º de ESO.
- “La atención a la diversidad: un esfuerzo compartido”, con la participación de los padres.
- Finalmente, el curso 2005-2006 se puso en marcha, en 1º de la ESO el Proyecto “El aula cooperativa: un lugar de encuentro” en Lengua y Matemáticas.

Este proyecto nos permitía, con esta organización y esta metodología llegar a un aprendizaje significativo. Al principio, se planteó con la finalidad de atender al alumnado de la forma más óptima aprovechando los recursos de Centro, mejorar la práctica docente así como la educación en valores. Como ya aplicábamos la atención simultánea en el aula, esta organización de trabajo cooperativo era su consecuencia natural. Después de la experiencia, constatamos que las posibilidades de una clase cooperativa son muchísimo mayores: se mejora el clima de trabajo, se produce una auténtica interdependencia positiva entre los alumnos, cuya consecuencia más importante es que el esfuerzo personal y el trabajo individual son valorados positivamente por los propios alumnos (auténtico “caballo de batalla” de nuestra práctica docente) junto con los objetivos puramente colectivos. Así, sorprenden los resultados de determinado alumnado cuyo rendimiento mejoraba en las áreas en las que se aplicaba el aprendizaje cooperativo.

Por todo ello, en el curso 2006-2007 ampliamos el proyecto a 2º de la ESO donde se producen los siguientes retos: el alumnado está organizado en grupos flexibles, por lo que debemos adaptar técnicas y dinámicas; muchos estudiantes ya tienen la experiencia del año anterior, por lo que se trata de consolidar y ampliar tanto la práctica cooperativa como la interiorización de valores; nuevos alumnos se incorporan a la experiencia. Finalmente, la participación de un mayor número de profesores va a permitir una reflexión más amplia y profunda.

En qué consiste el aprendizaje cooperativo

“El aprendizaje cooperativo es el empleo de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para optimizar su propio aprendizaje y el de los demás” (David Johnson).

“La tarea no consiste en hacer algo como equipo, sino en aprender algo como equipo”. (Robert Slavin).

“Los alumnos deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio” (Robert Slavin).

“El trabajo en equipo no es sólo un recurso metodológico, sino también algo que los alumnos deben aprender, un contenido, y que, por lo tanto, debe enseñarse de forma sistematizada” (Pere Pujolàs).

Condiciones básicas del aprendizaje cooperativo

- **Objetivos grupales:** deben alcanzarse mediante el trabajo de cada miembro del equipo y la cooperación entre todos los miembros del equipo.
- **Responsabilidad individual:** cada miembro del equipo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos.
- **Interdependencia positiva:** los miembros del equipo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo le benefician a él sino también a los demás miembros del equipo.
- **Interacción cara a cara:** los miembros del equipo deben realizar juntos una labor en la que deben compartir recursos, cumplir con los roles establecidos, ayudarse y darse ánimos.
- **Autoevaluación grupal:** los miembros del equipo deben analizar en qué medida están alcanzando sus metas y determinar qué acciones son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conservar o modificar.

Además es importante que **los equipos sean heterogéneos:** en cuanto a desarrollo curricular, sexo, nacionalidad, etc. porque no solo se pretende el avance en los contenidos curriculares sino también la adquisición de valores y habilidades sociales.

1. DESARROLLO DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA

Fase previa

En primer lugar, identificamos los contenidos fundamentales, y a partir de ellos elaboramos los objetivos a alcanzar por el alumnado: ordinarios, mínimos y adaptados. Entendemos por objetivos ordinarios y mínimos los de 1º y 2º de ESO y adaptados los de ampliación y los pertenecientes a las adaptaciones curriculares significativas de 1º y 2º ciclo de Primaria. Por lo tanto, el alumnado con adaptación curricular significativa no siempre puede trabajar el mismo contenido.

Al inicio de la unidad

Entregamos a los alumnos, con estos objetivos, un plan de trabajo personalizado a las distintas capacidades y conocimientos, con el que se realiza una autoevaluación inicial de manera que los alumnos saben lo que van a aprender.

También les entregamos al inicio de la unidad un plan con roles y objetivos de equipo iguales para todos los miembros, independientemente de sus capacidades o rendimiento; cuatro de ellos son permanentes: *traemos hecha la tarea que se manda para casa, acabamos el trabajo dentro del tiempo previsto, nos ayudamos los unos a los otros y todos hemos aprendido*, y otros objetivos que establecen cada equipo según sus necesidades.

Con la competencia curricular potenciamos el “saber conocer” y el “saber hacer”, con la competencia social y actitudinal potenciamos el “saber ser” y el “saber convivir”.

Desarrollo de la unidad

En segundo lugar, una vez determinados los objetivos para cada alumno, elegimos las actividades más adecuadas utilizando como base el libro de texto que completamos con ejercicios dictados y/o fichas.

Planificamos actividades individuales para casa, individuales para que trabajen en cada equipo ayudándose los unos a los otros y actividades grupales. Las actividades están recogidas en la hoja de control.

En 1º como entramos dos profesores en el aula podemos atender de forma más efectiva la diversidad. Estos dos profesores son profesores de área o uno área y otro de apoyo (PT o Compensatoria). En 2º la experiencia es diferente ya que introducimos el trabajo cooperativo en las aulas flexibilizadas por lo que hay una mayor uniformidad de niveles, aunque no de ritmos, actitudes y estilos de aprendizaje.

Ya hemos señalado que utilizamos el libro de texto como material de base, especialmente para los niveles ordinarios de ESO y para el 3º ciclo de Primaria, que sólo trabajan los contenidos mínimos. Preparamos materiales específicos para el nivel de 2º ciclo de Primaria cuando es necesario. Finalmente se elaboran materiales específicos para necesidades concretas de los diferentes alumnos.

Los ejercicios de control y examen también se adaptan a los objetivos de cada nivel.

Cada equipo comparte tres carpetas de equipo, una para Matemáticas, otra para Música y otra más para Lengua, donde se recogen todos los documentos específicos del equipo: plan de equipo de cada unidad, hoja de control, diario de sesiones y

autoevaluación. Cuando la unidad lo requiere, también se incluyen materiales y actividades del equipo.

Evaluación

Autoevaluación individual: cada alumno, en su plan personalizado, expresa lo que sabe de los objetivos que se le proponen al inicio (conocimientos previos), durante y al final del proceso de aprendizaje.

Autoevaluación grupal: al final de la unidad cada equipo valora su funcionamiento en cuanto a los objetivos de plan de equipo, y esta valoración debe contar con el visto bueno del profesor. Se apoyan en los diarios de sesiones donde cada equipo refleja lo que ha hecho cada uno de su tarea individual, el desempeño de los cargos y el seguimiento de los objetivos de equipo, lo rellenan dos veces por semana y en los minutos finales de la clase.

La evaluación de cada alumno al final de cada unidad se realiza del siguiente modo:

- Evaluación individual: 70 %
- Evaluación de equipo: 30 %
 - 10% autoevaluación del plan de equipo
 - 20 % tarea grupal: hoja de control y producciones grupales.

Recuperación

Plan de recuperación: si un alumno no alcanza los objetivos de su plan personalizado debe recuperarlos. Se realiza un contrato didáctico en el que se especifican los objetivos que volverá a trabajar y las actividades que hará. El alumno se compromete a cumplir lo que en el contrato se recoge y en el tiempo acordado. Puede pedir ayuda al resto de la clase o a los miembros de su equipo.

2. VENTAJAS Y DIFICULTADES CONSTATADAS EN NUESTRO PROYECTO

Ventajas constatadas en nuestro proyecto

Como aspectos positivos dignos de resaltar, el profesorado participante señala los siguientes:

- La coordinación del profesorado y la enseñanza en equipo.

- La atención a todos los alumnos y alumnas dentro del aula.
- Las relaciones entre el alumnado mejora y, por tanto, mejora el ambiente general de la clase.
- Alta motivación del alumnado trabajador.
- Mejoran los hábitos de trabajo del alumnado y mejoran los resultados académicos.
- Desarrollo del aprendizaje significativo.

Dificultades constatadas en nuestro proyecto

Como aspectos a mejorar y/o dificultades a superar, el profesorado participante señala los siguientes:

- Cambiar nuestra metodología que tiende a ser magistral.
- Mejorar el plan de actividades a principio de curso
- Mejorar el sistema de recuperación.
- En general, la respuesta negativa del alumnado gitano al aprendizaje cooperativo.
- El trabajo con los alumnos absentistas.