

VI JORNADAS

de Cooperación de Educativa con Iberoamérica sobre

EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

ESTRATEGIAS PARA EL
DESARROLLO DE ESCUELAS
Y AULAS INCLUSIVAS



LA ANTIGUA, GUATEMALA, 5 AL 9 DE OCTUBRE DE 2009



Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Proyecto auspiciado por el Ministerio de Educación de España.

Las ideas y las opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican, de la parte de la UNESCO, toma alguna de posición en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones, ni respecto de sus autoridades, sus fronteras o límites.

Todos los derechos reservados. Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Edición: Rosa Blanco, OREALC/UNESCO Santiago

Diseño y diagramación:
Carlota Vilalva

Corrección de estilo:
Gonzalo Pedraza

Impreso por Acción Digital

UNESDOC: OREALC/2011/ME.VI/H/1/REV

Santiago de Chile, junio de 2011

VI JORNADAS

DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA SOBRE

EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE ESCUELAS Y AULAS INCLUSIVAS

LA ANTIGUA, GUATEMALA, 5 AL 9 DE OCTUBRE DE 2009

ÍNDICE

0.	PRESENTACIÓN	9
1.	PONENCIAS MARCO	
	Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes <i>Pere Pujolàs Maset</i>	15
	El aprendizaje socioemocional: un aporte para la educación inclusiva <i>Neva Milicic M.</i>	94
	Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el <i>estar-juntos</i> en la educación <i>Carlos Skliar</i>	117
2.	CONCLUSIONES	135
3.	ANEXOS	147
	• Programa	149
	• Lista de participantes	152

0.



PRESENTACIÓN

O.

PRESENTACIÓN

Esta publicación contiene algunas de las principales ponencias y reflexiones emanadas de las VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, organizadas por el Ministerio de Educación de España y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), con el apoyo del Centro de Formación de La Antigua de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Estas VI Jornadas, que tuvieron lugar entre el 5 y 9 de octubre de 2009 en La Antigua, Guatemala, se enmarcan dentro de un trabajo iniciado en el año 2004 con la celebración de las Primeras Jornadas y la creación, en dicha ocasión, de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), bajo los siguientes principios rectores:

- La defensa de los derechos humanos y de los valores democráticos de convivencia.
- El reconocimiento de la diversidad de los seres humanos y el respeto por sus diferencias.
- La búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas.
- La ayuda mutua, la cooperación y el intercambio de experiencias entre los países en el ámbito de la educación de personas con necesidades educativas especiales.

En la RIINEE participan ministerios o secretarías de educación de los países iberoamericanos a través de sus departamentos o direcciones responsables de la educación especial y atención a la diversidad. Las Jornadas están dirigidas a los representantes de dichos departamentos o direcciones, pertenezcan o no a la RIINEE.

Con la organización de las Jornadas, el Ministerio de Educación de España y la OREALC/UNESCO Santiago buscan apoyar el desarrollo de políticas y prácticas de educación inclusiva en los países, reorientando el rol y las acciones de la educa-

ción especial en este escenario. El paradigma de la inclusión considera que el sistema educativo y las escuelas deben dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. En este contexto, la educación especial constituye un apoyo a la educación regular para lograr que estos estudiantes desarrollen al máximo su potencial y cuenten con mejores oportunidades y condiciones educativas para ello. Es importante señalar, no obstante, que las políticas de inclusión involucran no solo a las divisiones de educación especial de los ministerios de educación, sino al conjunto del sistema educativo. Por esta razón, en las distintas Jornadas desarrolladas hasta el momento, se ha propiciado el encuentro, la reflexión conjunta y la coordinación entre la dirección de educación especial y otras instancias de los ministerios de educación, como educación básica o formación del profesorado.

Esta publicación tiene como tema central las estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas, que constituyó el eje de las VI Jornadas. El avance hacia la inclusión en nuestros sistemas educativos requiere algo más que saber dónde queremos llegar, hace falta saber cómo podemos llegar. Los diseños universales de aprendizaje, el desarrollo socioemocional y la creación de climas positivos, y el aprendizaje cooperativo sobre los que versan las ponencias de la jornada son algunas de las estrategias que hacen posible el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas en las escuelas.

En primer lugar se presentan tres de las principales ponencias desarrolladas en las VI Jornadas. La primera ponencia titulada “Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes”, desarrollada por Pere Pujolàs, docente e investigador de la Universidad de Vic, Barcelona, presenta el aprendizaje cooperativo como una estrategia que permite que estudiantes diversos aprendan juntos. El autor señala que solo pueden aprender juntos estudiantes diferentes en un contexto de cooperación en que todos se ayudan para alcanzar objetivos comunes. La cooperación permite que el aula se convierta en una comunidad de aprendizaje. Todos se benefician, aprenden más y se crea una interdependencia positiva entre los estudiantes y una identidad de equipo. El aprendizaje cooperativo promueve la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo y favoreciendo la interacción entre pares.

En la segunda ponencia, “El aprendizaje socioemocional: un aporte para la educación inclusiva”, de Neva Milicic, psicóloga docente e investigadora de la Universidad Católica de Chile, se despliega el concepto de aprendizaje social y emocional comprendido como el proceso de desarrollar competencias sociales y emociona-

les básicas en los niños, tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva. La generación de ambientes nutritivos, desde el marco de la convivencia escolar, debe ir asociada a espacios para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan seguros, aceptados e incluidos.

En la tercera ponencia, “Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación”, Carlos Skliar, Coordinador del Área de Educación de FLACSO Argentina, reflexiona sobre el sentido de la educación en nuestro contexto actual. Educar es conmover, es donar, es sentir y pensar, no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. La educación es una responsabilidad y un deseo por una “tarea de convivencia” que habilita, que posibilita poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. Para esto es necesario pensar la educación como el “estar-juntos”, como un espacio y un tiempo particular de conversación y de encuentro en nuestra diversidad.

Para finalizar, el capítulo 2 presenta las principales conclusiones surgidas durante los cinco días de trabajo, especialmente en lo referido a los caminos y estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas tales como los diseños universales, el aprendizaje socioemocional, un clima escolar positivo y el aprendizaje cooperativo. Vinculadas a esto, las conclusiones refieren a su vez a la necesidad de formación de los docentes como elemento imprescindible para el desarrollo de prácticas inclusivas.

El programa y la lista de los participantes se encuentran en los anexos.

La cooperación y el intercambio de experiencias son beneficiosos a la hora de afrontar los numerosos desafíos que plantea garantizar el derecho a una educación de calidad a todas las personas, sin discriminación de ningún tipo. Al respecto, las Jornadas son una instancia importante para construir propuestas que permitan avanzar hacia modelos educativos cada vez más inclusivos en la región.

Esta publicación permite trascender el encuentro y poner a disposición de un público más amplio las reflexiones y compromisos emanados de las VI Jornadas. Con esta publicación, la OREALC/UNESCO Santiago y el Ministerio de Educación de España invitan a todos los lectores a sumarse a la construcción de sistemas educativos más inclusivos y sociedades más justas.

1.



PONENCIAS MARCO

1.

PONENCIAS MARCO

Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes

Pere Pujolàs Maset

Universidad de Vic
Barcelona

Introducción

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, además de que a través de ella se logra una educación integral para todos, tal como se planteó como objetivo con absoluta claridad en la *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, organizada por la UNESCO y celebrada en Salamanca el año 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 tendré 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 actuales. ¿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? Solo pueden aprender juntos alumnos diferentes –en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...– en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

- Y no puede haber propiamente cooperación –con el desarrollo de la solidaridad y el respecto a las diferencias que la cooperación supone, como también veremos en esta ponencia– 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, 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.

Escuelas y aulas inclusivas

En lugar de sistemas educativos, escuelas y aulas diferenciadas en función de las características de los alumnos a los cuales se pretende educar, debemos apostar por sistemas educativos, escuelas y aulas inclusivas. Sin embargo, si se hace esta opción no se puede seguir enseñando y educando como se hacía en un sistema,

una escuela y un aula selectivas. La atención a la diversidad del alumnado en una escuela inclusiva es un problema complejo que requiere una pedagogía también más compleja.

Una escuela –y un aula– inclusiva es aquella en la cual pueden aprender, juntos, alumnos diferentes. Así de simple. De todas maneras, si no la matizamos, es una definición vacía de contenido, que en realidad no dice nada. Efectivamente, en todos los centros, y en todas las aulas, hay alumnos diferentes y no por eso podemos decir que todos los centros, ni todas las aulas, son inclusivos. Maticemos, pues, esta definición.

Cuando digo alumnos “diferentes” quiero decir alumnos diferentes aunque sean “muy diferentes”, es decir, me refiero también a alumnos que tengan alguna discapacidad, por grave que sea, que hace que necesiten recursos no corrientes –que no necesitan la mayoría de los alumnos– para conseguir las cotas más altas posibles en su desarrollo. Por lo tanto, también nos referimos a los estudiantes que tienen una discapacidad psíquica grave y permanente y a los que muestran graves problemas de conducta. Dicho de otra manera, aún más clara si cabe: nos referimos a una escuela que no excluye absolutamente a nadie, porque no hay distintas categorías de alumnos que requieran diferentes categorías de centros. Es suficiente que haya escuelas –sin ningún tipo de adjetivo– que acojan a todo el mundo, porque solo hay una única categoría de alumnos –sin ningún tipo de adjetivo– que, evidentemente, abarca a sujetos diferentes entre sí. En una escuela inclusiva solo hay alumnos a secas, no hay alumnos *corrientes* y alumnos *especiales*, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente).

Y cuando digo “juntos”, quiero decir que deben aprender, juntos, alumnos diferentes, aunque sean *muy* diferentes, no solo en la misma escuela, sino en una misma aula, tantos alumnos como sea posible, tanto tiempo como sea posible, participando tanto como sea posible en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje comunes. Quizás sea necesario –como es necesario, por otra parte, con muchos otros estudiantes– que alguien sea atendido de una forma más individual para satisfacer alguna necesidad educativa específica (atención logopédica o psicomotriz, por ejemplo), pero el lugar ordinario donde deben ser atendidos *todos* los alumnos es el aula común, al lado de sus compañeros de la misma edad. No solo la escuela debe ser inclusiva, sino también cada una

de sus aulas: *escuelas y aulas inclusivas*, donde puedan aprender juntos alumnos diferentes, a pesar de que sean muy diferentes.

La educación inclusiva –según Susan Bray Stainback (2001)– es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula. Un aula inclusiva no acoge solo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta –con los recursos materiales y humanos que hagan falta– para atender adecuadamente a todos los estudiantes. Se trata de un cambio radical: la pedagogía está centrada en el niño y es la escuela que debe adaptarse, en lugar de estar centrada en la escuela y que sea el niño quien deba adaptarse a ella.

Las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños y niñas, incluso los que tienen discapacidades más severas, han de poder asistir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de estar ubicados en una clase común. Se pueden contemplar otras alternativas, pero solo eventualmente y cuando se hayan hecho todos los esfuerzos para hacer factible su atención en la clase común, y siempre que estas alternativas representen claramente un mayor beneficio para el alumno. “Como resultado, los estudiantes con necesidades especiales o discapacitados van a la escuela donde irían si no fuesen discapacitados y van a una clase común, con los compañeros de su misma edad” (Porter, 2001: 7).

Partiendo de esta base, la pregunta clave es la siguiente: ¿Qué podemos hacer para que todos los alumnos, que son diversos, aprendan al máximo de sus posibilidades? (En lugar de preguntarnos: ¿Qué podemos hacer por los alumnos “diversos” para que aprendan, además de lo que ya hacemos para los “no diversos”?).

Tres vías de trabajo complementarias para que puedan aprender juntos alumnos diferentes

Así pues, si queremos llegar hasta el final en el proceso de inclusión de alumnos con alguna discapacidad, debemos desarrollar lo que podemos denominar *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. Estas estrategias, en su conjunto, deben conformar un dispositivo pedagógico complejo, en el centro y en el aula, que de forma natural posibilite y fomente la interacción entre todos los estudiantes. Se trata, ni más ni menos, de articular, dentro de cada aula inclusiva, un dispositivo pedagógico basado en tres puntales:

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.
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 estos 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, 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).

El aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas: potencia el aprendizaje de todos los alumnos, no solo de los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también de los demás contenidos (tanto de conceptos como de procedimientos). Y no solo de los alumnos que tienen más problemas por aprender, sino también de aquellos que están más capacitados para aprender. Facilita también la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo en este proceso. Esto, sin duda, contribuye a crear un clima de aula mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos. Por otra parte, facilita la integración, y la interacción, de los alumnos corrientes con los alumnos integrados, de modo que entre ellos se da una relación más intensa y de mayor calidad.

El Proyecto PAC¹ y el Programa CA/AC

El *Proyecto PAC: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa* –financiado por el Ministerio de Educación de España (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC)– pretende evaluar el *Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar)*, que gira entorno a la organización cooperativa de la actividad de los escolares en el aula, y que ha sido diseñado para posibilitar que puedan aprender juntos, en las aulas comunes, todos los escolares, con o sin necesidades educativas diversas.

1 Acrónimo de Personalización de la enseñanza, Autonomía del alumnado, Cooperación entre iguales, expresión de tres puntales fundamentales de un dispositivo pedagógico complejo para atender la diversidad del alumnado en aulas comunes.

Este proyecto se está desarrollando en tres fases: La primera fase (octubre 2006 a junio 2008) se centró en la elaboración del programa a partir de experiencias previas del profesorado que forma parte de los equipos de investigación de las cuatro zonas que participan en el proyecto (Levante, Andalucía, Extremadura, Aragón y Cataluña), y en la adaptación o creación de los instrumentos de recogida y análisis de datos que se utilizarán en el mismo. En la segunda fase (setiembre 2008 a junio 2009) el programa se ha aplicado en distintos centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, de las citadas zonas. Actualmente estamos en la tercera fase, en la cual se analizarán sus distintas aplicaciones.

Este proyecto pretende comprobar hasta qué punto dicho programa consigue que los escolares –sean cuales sean sus características personales y sus necesidades educativas– mejoren su rendimiento académico y alcancen un desarrollo personal más elevado, sobre todo en su capacidad de dialogar y convivir y de ser solidarios, porque potencia y mejora las interacciones entre iguales, facilita una participación más activa del alumnado en las actividades de aprendizaje y fomenta un “clima” de aula propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal.

Se trata, pues, de una investigación de tipo evaluativo –hasta qué punto el programa didáctico diseñado consigue los efectos esperados– para la cual se ha adoptado el modelo de *Evaluación Respondiente*, de Robert Stake (2006) que, en cierto modo, tiene una clara correspondencia con lo que Melero y Fernández (1995) denominan la “primera generación” de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo, que tienen como denominador común el diseño de métodos o programas de aprendizaje cooperativo y el análisis de las situaciones del aula a partir de su aplicación, comparadas con situaciones de aprendizaje individualistas o competitivas. Se ha comprobado, efectivamente, que el aprendizaje cooperativo reúne muchas ventajas con relación al aprendizaje individualista o competitivo. Pero lo que se pretende demostrar con el *Proyecto PAC* es hasta qué punto el *Programa CA/AC*, basado en el aprendizaje cooperativo, reúne también estas ventajas. Sin embargo, este proyecto pretende comprobar también hasta qué punto la estructura de aprendizaje derivada de la aplicación de dicho programa es realmente una estructura de aprendizaje cooperativa para poder atribuir al aprendizaje cooperativo los resultados obtenidos con la aplicación del programa; es decir, pretende comprobar lo que denominamos el *grado de cooperatividad* alcanzado por los distintos equipos de aprendizaje cooperativo que constituyen un grupo clase. En este sentido, el *Proyecto PAC* también participa, en cierto

modo, de lo que Melero y Fernández (1995) denominan la “segunda generación” de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo que se centra en el estudio del proceso interactivo, no solo de su resultado, puesto que este proyecto intenta identificar qué debe pasar entre los escolares que forman un mismo equipo, y entre los equipos que conforman un grupo clase, para que podamos hablar propiamente de equipos y grupos cooperativos y alcanzar así los resultados positivos obtenidos con la aplicación de dicho programa.

Esta ponencia –junto con el taller sobre aprendizaje cooperativo que le acompaña– pretende desarrollar algunos conceptos básicos sobre el aprendizaje cooperativo con relación a la inclusión escolar y presentar algunas aportaciones prácticas – que en su conjunto configuran el *Programa CA/AC*– para aplicarlas en el aula y que en ella, de una forma efectiva y beneficiosa para todos, puedan aprender juntos alumnos diferentes.

Primera Parte

1 *El aprendizaje cooperativo: reflexiones en torno a algunos conceptos fundamentales*

1.1 Estructura de la actividad y estructura de la actividad cooperativa

Entendemos por estructura de la actividad al conjunto de elementos y operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre sí y la finalidad que con ellas se persiga, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación.

En una *estructura individualista de la actividad* los escolares trabajan individualmente, sin interactuar para nada con los demás para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los otros escolares; solo 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. Se espera de ellos que aprendan lo que se les enseña y consiguen este objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros o compañeras. Es decir, que uno consiga aprender lo que se le enseña no depende, es independiente, de que lo consigan los demás. El efecto o “movimiento” que esta estructura provoca

es la individualidad entre los escolares a la hora de aprender.

En una *estructura de la actividad competitiva* los escolares también trabajan individualmente, pero rivalizando entre sí. 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... Los escolares consiguen este objetivo si, y solo si, los demás no lo consiguen. El efecto o “movimiento” que esta estructura provoca es la competitividad entre los estudiantes a la hora de aprender.

En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa* los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos o más homogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada escolar, no solo que aprenda lo que el profesor o la profesora le enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo. El efecto o el “movimiento” que esta estructura provoca es la cooperación entre los estudiantes en el acto de aprender.

Así, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los escolares a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Todo lo contrario que una estructura de la actividad competitiva, que conduce a que los alumnos y las alumnas rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesorado les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

1.2 Las estructuras (de la actividad) cooperativas, según Spencer Kagan

De una forma más operativa, podemos decir que una estructura cooperativa de la actividad corresponde a una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos deben seguir en el momento de llevar a cabo una determinada actividad o tarea, de modo que se asegure al máximo lo que Spencer Kagan (1999) denomina la *participación igualitaria* y la *interacción simultánea*.

Spencer Kagan (1999) contrapone el modelo *Aprender Juntos* de Roger Johnson

y David Johnson, a su modelo de *Estructuras Cooperativas*. Ambos modelos coinciden al considerar que dos de los principios o elementos básicos de un equipo de aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual: sin estos dos elementos no puede haber propiamente trabajo cooperativo en equipo. Pero mientras que en el modelo de los hermanos Johnson se insiste en la *Interacción cara a cara*, Spencer Kagan, en su modelo, matiza y concreta mucho más este principio con dos principios o elementos nuevos, que él denomina *Participación Igualitaria* e *Interacción Simultánea*, los cuales, juntamente con los dos anteriores, conforman los cuatro principios básicos que este autor reconoce en los equipos de aprendizaje cooperativo, simbolizados por el acrónimo PIES (*Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction*).

Participación Igualitaria

Según Kagan, el modelo *Aprender Juntos* no estructura la participación entre los miembros de un equipo para que haya una participación igualitaria, en el sentido de que deja que la participación de los estudiantes surja espontáneamente –no forzada por ninguna “estructura”– dentro de los equipos. Por ejemplo, un profesor que aplica este modelo puede estar satisfecho solo porque los estudiantes discuten de forma “desestructurada” algo en el equipo (el modo de resolver un problema o de hacer alguna actividad). Esta participación “desestructurada” –en este caso, en forma de discusión– no garantiza que dicha participación sea igualitaria para todos los miembros de un equipo: mientras que los que, seguramente, más necesidad tienen de verbalizar su punto de vista son los que menos oportunidades tienen de ello, precisamente porque los que quizás menos lo necesitan monopolizan prácticamente toda la participación. Dejar la igualdad de participación en manos de los estudiantes es hacerse falsas ilusiones y casi siempre acaba en participación desigual. En este sentido, las estructuras cooperativas de Kagan u otras estructuras similares garantizan la participación –igualitaria o equitativa hasta cierto punto– de todos los miembros de un equipo.

Interacción Simultánea

Spencer Kagan define la interacción simultánea como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente. En un equipo de cuatro miembros siempre habrá más interacción simultánea que en un equipo de cinco o de tres. Si el número de componentes de un equipo es impar (tres o cinco) es mucho más

probable que haya alguno que, en un momento dado, no interaccione con otro y quede al margen de la actividad.

Pongamos un ejemplo. Supongamos que en cada uno de los temas o unidades didácticas en que está dividida una determinada asignatura se sigue generalmente esta secuencia: la introducción de los objetivos didácticos, una explicación inicial y una serie de actividades que los alumnos deben hacer en el aula, alternadas con explicaciones puntuales del profesor o la profesora para resolver dudas o matizar algún aspecto de los contenidos tratados.

Para hacer de forma cooperativa (no individual) estas actividades el profesor o la profesora distribuye a los estudiantes en equipos de cuatro miembros. Para ello, ha colocado de forma estratégica a los estudiantes en el aula, de modo que los que ocupan cuatro mesas contiguas conforman un equipo heterogéneo, formado por dos niños y dos niñas, uno de los cuales tiene más motivación y capacidad, otro es un alumno más necesitado de ayuda, y los otros dos son de un término medio. A la hora de hacer las actividades previstas en cada tema, en lugar de hacerlas cada uno por separado en su pupitre, se les invita a mover un poco las mesas y hacerlas en equipos de cuatro, cada uno en su libreta pero ayudándose unos a otros.

Para ello, con el fin de asegurarse que interactuarán los cuatro a la hora de hacerlas, puede utilizar, por ejemplo, la estructura cooperativa conocida como “lápices al centro” que se desarrolla como sigue: el profesor entrega una hoja con cuatro ejercicios a cada equipo formado por cuatro miembros: uno se encargará de dirigir (no de hacer) el ejercicio número uno; otro, el dos; otro, el tres y otro, el cuatro. El primero lee el primer ejercicio y entre todos deciden cuál es la mejor forma de hacerlo; mientras dialogan y lo deciden, dejan sus lápices en el centro de la mesa, para indicar que ahora es tiempo de hablar, no de escribir. Cuando se han puesto de acuerdo, cada uno coge su lápiz y, ahora en silencio, hace el primer ejercicio en su cuaderno. Luego, el segundo lee el segundo ejercicio, y repiten la misma operación, y así sucesivamente hasta completar los cuatro ejercicios. Esta estructura efectivamente “obliga” de alguna manera a que un estudiante no haga los cuatro ejercicios previstos solo, sino contando con los demás, buscando entre todos la mejor forma de hacerlo, es decir, colaborando y cooperando. El “efecto” de esta estructura es la colaboración y la cooperación, porque procediendo de esta forma se ha asegurado, en gran medida, la *participación igualitaria* (todos los miembros del equipo tienen la misma oportunidad de participar) y la *interacción simultánea* (antes de realizar cada uno los cuatro ejercicios en su cuaderno han

interactuado para decidir la mejor forma de hacerlos).

En cambio, si el profesor, en lugar de proponer esta estructura, les dice, simplemente, que realicen en equipo, entre todos, las actividades propuestas, lo más seguro es que uno de ellos haga, o diga cómo deben hacerse los ejercicios o, como mucho, se los repartirán y harán cada uno un ejercicio. En este caso, no ha habido, propiamente, una participación igualitaria ni una interacción simultánea.

1.3 Concepto de aprendizaje cooperativo

A partir de la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec, (1999) y teniendo en cuenta las aportaciones de Spencer Kagan (1999) a las que me acabo de referir, podemos definir el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación equitativa* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

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.
- 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.

- El aprendizaje cooperativo no es solo 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.

1.4 Colaborar versus cooperar: el aula convertida en una pequeña comunidad de aprendizaje

Una escuela basada en la cooperación es algo más que un grupo de maestras y maestros aislados que van cada uno a su aire, o que compiten para escoger el mejor grupo de alumnos haciendo valer su antigüedad o su categoría profesional, o que, simplemente, colaboran repartíéndose el trabajo de un curso escolar. Una escuela basada en la cooperación también es algo más que un grupo de niñas y niños que van a su aire o que compiten para ver quién es el mejor, quién acaba antes las tareas y las hace mejor y recibe así los elogios públicos del maestro o la maestra. En una escuela basada en la cooperación, todos juntos –los maestros y las maestras, los niños y las niñas, y sus familiares–, además de repartirse el trabajo, forman una “comunidad” en la cual se apoyan dándose ánimos mutuamente, se ayudan unos a otros –es decir, cooperan– hasta el punto que no quedan del todo satisfechos si no consiguen que todos –quien más, quien menos– aprendan hasta el máximo de sus posibilidades.

Una escuela para todos, en la cual todo el mundo se sienta valorado, debe ser, además, una escuela basada en la cooperación, tanto en la cooperación entre los que enseñan en ella –para enseñar mejor y enseñar a cooperar–, como entre los que aprenden en ella –para aprender mejor y aprender a cooperar–. Algo así viene a decir Mel Ainscow, cuando afirma que “las escuelas han de ser organizaciones en las cuales todos –tanto alumnos como maestros– participen de la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación” (Ainscow, 1995, p. 36). Este “ambiente de cooperación” es, precisamente, la característica que hace que un grupo de personas que trabajan juntas formen una comunidad, y que un grupo de maestros y estudiantes, y sus padres y familiares, formen una comunidad educativa.

Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo

entre ellos lazos afectivos más profundos. Trabajar codo a codo para conseguir un objetivo común puede contribuir a crear una comunión más intensa.

Incluso etimológicamente se diferencian los verbos colaborar y cooperar. Colaborar proviene del latín *colaborare, laborare cum*, que significa “trabajar juntamente con”. En cambio, cooperar proviene del latín *cooperare, operare cum*, cuya raíz es el sustantivo *opera, -ae*, que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo. Cooperar, pues, también significa ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro.

En la escuela, es bueno que los alumnos colaboren a la hora de realizar las tareas, hagan algo entre todo el grupo, o entre varios alumnos, formando equipos más reducidos. Pero además debemos aspirar a que cooperen, dándose ánimos y coraje mutuamente, y ayudándose unos a otros cuando alguien necesita apoyo para conseguir el objetivo común: aprender todos hasta el máximo de sus posibilidades.

Mucho se ha escrito sobre la contraposición entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. Personalmente considero algo estéril esta discusión, y me inclino –como David Duran (2002), que ha hecho una revisión bastante amplia sobre este aspecto– por considerar la cooperación o el aprendizaje cooperativo como un “término-paraguas” debajo del cual hay distintas prácticas instruccionales y constituye una subclase dentro del trabajo en grupo que requiere una planificación de la interacción entre los miembros de un equipo, y de un grupo clase, para la cual no es suficiente agrupar –sentar juntos– un determinado número de escolares. Prefiero partir del origen etimológico de ambos términos –colaboración y cooperación– y considerar, como he recalcado antes, que la cooperación añade a la colaboración, al simple trabajar juntos, un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad, que hace que la relación que se establece entre los miembros de un equipo que llega a ser cooperativo sea mucho más profunda a nivel afectivo.

Por otra parte, desde un punto de vista psicológico se afirma –con razón– que para *colaborar* en sentido estricto (o en el sentido etimológico de “trabajar conjuntamente”), no puede haber grandes diferencias entre los integrantes de un mismo equipo. A partir de una revisión de las investigaciones realizadas sobre este aspecto, Martí y Solé concluyen que:

“los resultados de diversos estudios apuntan una tendencia bastante clara: la conveniencia de escoger alumnos cuyo nivel de competencia (o de habilidad para resolver la tarea que se propone) sea ligeramente diferente. Todo parece indicar pues, que las situaciones más provechosas para un trabajo colaborativo no son ni las que emparejan alumnos con idéntico nivel ni tampoco las que emparejan alumnos con niveles demasiado diferentes” (Martí y Solé, 1997, p. 61).

De todas formas, de esto no puede deducirse –desde mi punto de vista– que no pueden trabajar juntos dentro de un mismo equipo de aprendizaje alumnos con diferencias muy importantes. Es verdad que difícilmente pueden colaborar, por ejemplo, resolviendo ecuaciones de segundo grado un alumno que ya sabe calcular las de primer grado y otro que a penas sabe realizar las operaciones básicas de sumar, restar, multiplicar y dividir. Sin embargo sí pueden cooperar estos dos alumnos, trabajando juntos y formando parte de un mismo equipo, uno resolviendo ecuaciones de segundo grado y otro resolviendo problemas con las operaciones básicas. Si tuviéramos en cuenta, a la hora de decidir la composición de los equipos, que los miembros de un equipo tuvieran un nivel de competencia no muy diferente, los alumnos con más dificultades solo podrían formar equipo con compañeros y compañeras de una capacidad similar, y nunca podrían interactuar con compañeros de mayor capacidad.

Lo más lógico es que se compaginen y alternen *equipos de base, estables, de composición heterogénea*, aunque las diferencias de capacidad y rendimiento sean muy importantes, en los que sus miembros *cooperen* ayudándose y dándose ánimos, realizando cada uno su tarea o la parte de la tarea común que es apropiada al nivel de competencia de cada uno, con *equipos esporádicos de composición más homogénea* en los que puedan *colaborar* en la realización de las mismas tareas alumnos y alumnas con una capacidad y rendimiento más similar.

1.5 La estructura de una sesión de clase: los segmentos de actividad

Podemos considerar que una sesión de clase es la suma de sucesivos “segmentos de actividad”, entre los cuales, a grandes rasgos, podemos distinguir los siguientes:

- *Segmento AP* (actividad protagonizada fundamentalmente por el profesor):

los segmentos en los cuales el profesor o la profesora tiene un papel más relevante y los alumnos adoptan un papel más secundario, o pasivo (no en el sentido negativo de la expresión, sino en el sentido de poco activo). Es el caso, por ejemplo, del tiempo –o tiempos alternos– que el profesor se dirige a todo el grupo clase y se dedica a explicar los contenidos, resolver dudas comunes a todo el grupo, etc.

- *Segmento AA* (actividad protagonizada fundamentalmente por el alumnado): los segmentos en los cuales el papel más relevante lo tienen los estudiantes, como por ejemplo cuando realizan las actividades, los ejercicios o resuelven los problemas que el profesor les ha puesto. Entretanto, el profesor o la profesora se dedica a resolver las dudas que vayan surgiendo, a orientar a los estudiantes en sus tareas, etc. Estos segmentos pueden ser de tres tipos distintos: (1) de tipo individualista, si los estudiantes trabajan solos, sin competir con los demás; (2) de tipo competitivo, si los estudiantes trabajan solos y además compiten entre sí; y (3) de tipo cooperativo, si los estudiantes interactúan entre sí (trabajo por parejas, tutoría entre iguales, trabajo en equipos reducidos).
- *Segmento TM* (tiempo muerto): los segmentos en los cuales –en cierto sentido– el proceso de enseñanza y aprendizaje se interrumpe, o aún no se ha iniciado. Por ejemplo, los cinco minutos que, por distintos motivos, el profesor o la profesora ha demorado el inicio de la clase, la interrupción que se da cuando lo requieren y debe ausentarse del aula, o la que se produce por un conflicto o altercado que ha surgido de repente entre algunos alumnos, etc.

La diferencia entre las distintas estructuras de la actividad que hemos identificado (individualista, competitiva y cooperativa) viene determinada fundamentalmente en los segmentos AA (no tanto en los segmentos AP).

La concepción constructivista del aprendizaje postula que la estructura de aprendizaje de una sesión de clase debe contener un alto porcentaje de segmentos AA, cuantos más de tipo cooperativo mejor.

1.6 Niveles de análisis de la estructura de la actividad y del trabajo en equipo en un grupo clase

Si nos interesa analizar el trabajo en equipo dentro de un grupo clase para relacionar este trabajo en equipo con los posibles beneficios del aprendizaje cooperativo, debemos considerar dos niveles de análisis: un nivel cuantitativo (el total de los segmentos AA de tipo cooperativo), y un nivel cualitativo (la calidad del trabajo en equipo que se lleva a cabo dentro de la clase en estos segmentos).

En una clase estructurada de forma cooperativa, los segmentos de actividad de los alumnos (segmentos AA) deben ser del tipo cooperativo en un porcentaje muy elevado. Solo en muy pocas situaciones o circunstancias (por ejemplo en algunas actividades de evaluación individuales) es comprensible que los alumnos trabajen solos, sin poder contar con la ayuda inmediata de sus compañeros de equipo. Dicho de otra manera, cuanto más los alumnos trabajen en equipos reducidos en los segmentos AA de una clase, más cooperativa será dicha clase (es decir, más elevado será el *grado de cooperatividad* de la clase, concepto que definiremos en el próximo apartado).

Por lo tanto, para conocer hasta qué punto la estructura de la actividad de un grupo clase es cooperativa el primer nivel de análisis (lo primero que debemos averiguar) es la cantidad de tiempo (la suma de los segmentos AA) que los alumnos de un grupo clase trabajan en equipo o, más en general, interactúan entre sí. Cuanto mayor sea el porcentaje del tiempo que trabajan interactuando con sus compañeros y compañeras, más cooperativa es la estructura de la actividad de una clase.

De todos modos, como fácilmente podemos imaginar, esto es una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar la cooperatividad de un grupo clase. Una cosa es la *cantidad* de tiempo que se dedica al trabajo en equipo, y otra cosa muy distinta la *calidad* de este trabajo en equipo.

Por lo tanto, debemos llegar a un segundo nivel de análisis, en el cual la observación ya no es tan panorámica como en el primer nivel, sino que se focaliza en lo que pasa en un equipo cuando sus miembros trabajan juntos. En las situaciones de trabajo en equipo pueden darse una serie de factores positivos que potencian (optimizan, realzan) los efectos positivos del trabajo en equipo y, al revés, también

pueden identificarse una serie de factores negativos que neutralizan los posibles efectos positivos del trabajo en equipo.

1.7 El grado de cooperatividad y el índice de calidad

Una cosa es que un equipo de trabajo o todo un grupo clase tenga la *cualidad* (el atributo, la característica) de cooperativo, y otra es que este atributo sea de *calidad*, de forma que un determinado equipo o grupo se corresponda bien a aquello que se espera de él precisamente porque tiene el atributo de cooperativo.

El *grado de cooperatividad* de un colectivo (equipo o grupo), pues, indica hasta qué punto este colectivo tiene la cualidad (el atributo) de cooperativo, y hasta qué punto el trabajo que este equipo desempeña es de una mayor calidad o no. El *grado de cooperatividad* remite a la *eficacia del trabajo en equipo*: cuanto más alto sea el *grado de cooperatividad*, más eficaz será el equipo y el trabajo que desempeña, más se van a obtener los beneficios que se supone que proporciona el trabajo en equipo por el hecho de que este tenga la cualidad de cooperativo.

El *índice de calidad*, por otra parte, nos indica de forma numérica en qué medida un equipo tiene la cualidad de cooperativo. Será más o menos cooperativo si se dan en él, con un grado mayor o menor, los factores que hacen que tenga esta cualidad, que sea –en este caso– un equipo más o menos cooperativo; es decir, los factores que hacen que consiga con más o menos eficacia aquello que se espera de este equipo por el hecho de tener la cualidad de cooperativo. El *índice de calidad* remite a la *calidad del equipo en sí mismo*: un *índice de calidad* alto significa que un equipo tiene en mayor medida la cualidad de cooperativo. Ahora bien, que el trabajo producido por este equipo sea eficaz (lo que equivale a decir que dicho equipo tenga un *grado de cooperatividad* alto) depende también del tiempo que se trabaje en equipo, no solo de la calidad del equipo en sí mismo (es decir, no depende solo de que tenga un *índice de calidad* alto).

El *grado de cooperatividad* de un *equipo de aprendizaje cooperativo*, por lo tanto, viene determinado por dos elementos o variables: por *la cantidad* de tiempo que trabajan en equipo dentro de una unidad didáctica (expresada por el % de los segmentos de actividad AA de tipo cooperativo) y por *la calidad* del trabajo en equipo expresada por un *índice de calidad*, determinado por la constatación del grado con que se dan unos determinados factores de cooperatividad

(que incrementan la eficacia del trabajo en equipo) y/o unos determinados contrafactores (que disminuyen la eficacia del trabajo en equipo).

Ahora bien, estos dos elementos –la cualidad del equipo en tanto que equipo cooperativo y la cantidad de tiempo que trabajan en equipo– no tienen el mismo peso específico. Consideramos que el más significativo es la *calidad* del trabajo en equipo, expresada por el *índice de calidad* del equipo, más que la *cantidad* de tiempo que se dedica al trabajo en equipo a lo largo de una Unidad Didáctica, expresada con el % de segmentos AA de tipo cooperativo. Dicho de otra forma: consideramos que es más importante asegurar la *calidad* del trabajo en equipo (en el sentido de que el equipo tiene en mayor medida la cualidad de cooperativo) que la *cantidad* de tiempo que trabajan en equipo. Trabajar “mal” en equipo durante mucho tiempo es menos eficaz que trabajar en equipo “bien” durante menos tiempo.

De una manera similar se puede calcular el *grado de cooperatividad* de un grupo clase estructurado en equipos de aprendizaje cooperativo. En este caso, el grado de cooperatividad de un grupo de alumnos viene determinado, igualmente, por la *cantidad* de tiempo que trabajan en equipo dentro de una unidad didáctica (expresada por el % de los segmentos de actividad AA de tipo cooperativo) y, en este caso, por la media aritmética del *índice de calidad* de los diferentes equipos de aprendizaje cooperativo que hay en este grupo clase, matizada por la dispersión de los diversos valores. No es lo mismo que el grado de cooperatividad de la clase sea bajo, pongamos por caso, porque todos los equipos tienen un grado de cooperatividad bajo –dispersión baja–, que lo sea porque hay un equipo con un grado de cooperatividad muy bajo respecto a los demás –dispersión alta–. En este caso, la media se calcula excluyendo las puntuaciones extremas.

El grado de cooperatividad de un grupo clase nos debe servir –desde la perspectiva de investigación– para poder comparar diferentes grupos de estudiantes y relacionar esta variable con el rendimiento de los mismos, con la cohesión del grupo y con el clima de trabajo que favorezca el rendimiento de los alumnos, las interacciones entre ellos y su desarrollo personal (especialmente la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad).

1.8 Factores y contrafactores de calidad de un equipo cooperativo

Para calcular el grado de cooperatividad, a partir de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Kagan (1999) nos fijamos en una serie de factores de calidad que pueden

llevar asociados un contrafactor. La presencia o la ausencia de estos factores y contrafactores pueden hacer aumentar o disminuir la calidad y, por consiguiente, la eficacia del trabajo en equipo.

Una cosa es que un equipo esté más o menos organizado, o que no lo esté, y otra es que esté “des-organizado”. Una cosa es que los estudiantes de un equipo se esfuercen por conseguir los objetivos del equipo, para que su equipo “triunfe”, o que haya alguien que no se esfuerce por lograrlo, y otra cosa muy diferente –y mucho peor– es que, contrariamente, haya alguien que se esfuerce porque su equipo no logre los objetivos que se ha propuesto, o “fracase”.

Como hemos dicho anteriormente, para calcular el *índice de calidad* (y, por lo tanto, el grado de cooperatividad de un equipo) se deberán tener en cuenta los distintos factores de calidad, a cada uno de los cuales le corresponde un “contrafactor” que denota una situación más negativa que la simple ausencia del factor correspondiente.

Si estos seis factores o contrafactores se dan en un equipo de aprendizaje cooperativo determinado, y en función del grado o nivel con que se den, el *grado de cooperatividad* del equipo será más o menos elevado.

Los factores de calidad y sus correspondientes contrafactores que se han considerado para determinar el grado de cooperatividad son los que constan en la **Tabla 1**:

Tabla 1
Factores de calidad y sus correspondientes contrafactores

Factor	Contrafactor
<i>Interdependencia positiva de finalidades</i> En general, los miembros del equipo tienen claros, y bien presentes, los objetivos que el equipo se ha planteado como equipo: aprender y ayudarse a aprender. No están satisfechos, como equipo, hasta que consiguen que todos sus miembros progresen en el aprendizaje, cada cual según sus posibilidades.	Algún miembro del equipo no solamente no se esfuerza para que su equipo vaya bien (logre sus objetivos: aprender y ayudarse a aprender, y así el equipo “triunfe”), sino que se esfuerza para que su equipo “fracase” (no hace nada, no quiere ayudar a los demás, no quiere que le ayuden).
<i>Interdependencia positiva de roles</i> El equipo ha definido, y ha distribuido, los diferentes roles a ejercer para que el equipo funcione. Además se han especificado con claridad cuáles son las <i>funciones</i> que se deben hacer para desempeñar de forma correcta un <i>rol</i> determinado.	Más allá de que se hayan determinado estos roles pero no se ejerzan, hay alguien que desempeña un rol negativo que dificulta todavía más el buen funcionamiento de su equipo.

Interdependencia positiva de roles El equipo ha definido, y ha distribuido, los diferentes roles a ejercer para que el equipo funcione. Además se han especificado con claridad cuáles son las <i>funciones</i> que se deben hacer para desempeñar de forma correcta un <i>rol</i> determinado.	Más allá de que se hayan determinado estos roles pero no se ejerzan, hay alguien que desempeña un rol negativo que dificulta todavía más el buen funcionamiento de su equipo.
Interdependencia positiva de tareas Los miembros del equipo –en el supuesto de que tengan que hacer algo entre todos (un trabajo escrito, una presentación oral de un tema, un mural, etc.)–, se distribuyen el trabajo de forma que todos los miembros tienen alguna responsabilidad en la realización del trabajo, y una tarea tan relevante como sea posible, según sus capacidades, aptitudes o habilidades.	Hay alguien en el equipo que, aun cuando se hayan distribuido las tareas, conscientemente haga mal (de una forma más o menos frecuente) su trabajo, o no haga aquello a que se ha comprometido (es decir, que no sea responsable dentro del equipo en este aspecto).
Interdependencia positiva de tareas Los miembros del equipo –en el supuesto de que tengan que hacer algo entre todos (un trabajo escrito, una presentación oral de un tema, un mural, etc.)–, se distribuyen el trabajo de forma que todos los miembros tienen alguna responsabilidad en la realización del trabajo, y una tarea tan relevante como sea posible, según sus capacidades, aptitudes o habilidades.	Con una mayor o menor frecuencia, hay alguien en el equipo que es marginado o menospreciado por el resto de sus compañeros, o hay alguien que impone a toda costa su punto de vista por encima del punto de vista de sus compañeros, o alguien que se limita a “copiar” lo que hacen los demás.
Autoevaluación como equipo Los miembros de un equipo son capaces de reflexionar sobre su propio funcionamiento como equipo, para identificar aquello que hacen especialmente bien para potenciarlo, y aquello que todavía no hacen suficientemente bien, para evitarlo o compensarlo.	Hay alguien dentro del equipo que de una forma consciente y más o menos reiterada se niega a hacer esta evaluación, y no aporta nada de su parte para que su equipo vaya mejorando. Una cosa es que no hagan, o no hagan bastante bien esta evaluación, y otra todavía peor es que haya alguien que se niegue rotundamente a hacerla.
Interdependencia positiva de tareas Los miembros del equipo –en el supuesto de que tengan que hacer algo entre todos (un trabajo escrito, una presentación oral de un tema, un mural, etc.)–, se distribuyen el trabajo de forma que todos los miembros tienen alguna responsabilidad en la realización del trabajo, y una tarea tan relevante como sea posible, según sus capacidades, aptitudes o habilidades.	Algún miembro del equipo muestra una actitud y un comportamiento totalmente contrario a estas habilidades sociales, de forma consciente y más o menos reiterada.

Segunda Parte

2 El Programa CA/AC: algunas ideas prácticas para enseñar a aprender en equipo

De las reflexiones expuestas en la primera parte de esta ponencia se desprende la necesidad de buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos permitan avanzar desde estructuras de aprendizaje individualistas o competitivas hacia una estructura de aprendizaje cooperativa, de modo que cada vez sea más factible, y menos utópico, que los alumnos y las alumnas de un grupo clase puedan aprender juntos aunque sean muy diferentes.

Estos recursos didácticos se pueden inscribir en tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados:

- 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. Sobre este ámbito de intervención hay que incidir constantemente. La cohesión del grupo clase es un aspecto que no debe dejarse de lado nunca, dado que en cualquier momento pueden surgir determinados problemas o dificultades que perturben el “clima” del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado. El Programa CA/AC incluye una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades) a desarrollar fundamentalmente en las horas de tutoría, encaminadas a ir mejorando el clima del aula.

Nos parece oportuno insistir en este ámbito de intervención, puesto que la cohesión del grupo clase y un clima de aula favorable al aprendizaje es una condición absolutamente necesaria, aunque no suficiente, para poder aplicar una estructura de la actividad cooperativa. Si el grupo no está mínimamente cohesionado, si entre la mayoría de los alumnos y las alumnas no hay una corriente afectiva y de predisposición a la ayuda mutua, difícilmente entenderán que les propongamos que trabajen en equipo, ayudándose unos a otros para que todos aprendan al máximo de sus posibilidades, en lugar de “competir” entre ellos para ver quién es el primero de la clase. Por lo tanto, en

el momento que sea, pero sobretodo en los tiempos dedicados a la acción tutorial, es muy importante utilizar juegos cooperativos y otras dinámicas de grupo que favorezcan esta cohesión y un clima apropiado para el 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 niños y las niñas, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, porque se ayudan unos a otros. Para este ámbito de intervención el *Programa CA/AC* contiene una serie de estructuras de la actividad cooperativas, de modo que el trabajo en equipo llegue a ser un recurso cada vez más utilizado por el profesorado a la hora de que los alumnos realicen en la clase las actividades de aprendizaje previstas en las distintas áreas del currículo.

La realización, de vez en cuando, de una actividad organizada de forma cooperativa es una medida interesante para introducir el aprendizaje cooperativo, pero para lograr los beneficios que sin duda esta forma de organizar la actividad en la clase reporta para el aprendizaje de los estudiantes, es necesario estructurar la clase de forma cooperativa más a menudo. En este sentido, aplicar de vez en cuando alguna de las estructuras cooperativas que se presentan más adelante en este documento a la hora de llevar a cabo alguna actividad de aprendizaje puede contribuir a que el profesorado tome confianza con estas estructuras y las utilice cada vez más. A medida que el profesorado utiliza con más seguridad estas estructuras es muy posible que acabe organizando las Unidades Didácticas “entrelazando” varias de ellas, como indicaremos más adelante, en el último apartado de esta ponencia, a modo de ejemplo.

- El *ámbito de intervención C*, finalmente, partiendo de la base de 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, además de utilizar de forma regular esta forma de organizar la actividad en el aula. Por este motivo, desde las distintas áreas del currículo, proponemos que se enseñe a los alumnos de una forma más estructurada a trabajar en equipo, sin dejar de usar el trabajo en equipo como recurso para enseñar. De esta manera, los alumnos y las alumnas tienen la oportunidad continuada y “normalizada” (no

forzada) de practicar –y, por ende, de desarrollar– otras muchas competencias básicas, sobretudo las relacionadas con la comunicación. Con esta finalidad, el *Programa CA/AC* contiene, finalmente, la descripción de dos recursos didácticos muy eficaces en este sentido –los *Planes del Equipo* y el *Cuaderno del Equipo*– además de un conjunto de dinámicas de grupo y estructuras para enseñar y reforzar de forma sistemática las habilidades sociales y cooperativas.

La enseñanza del contenido “trabajo en equipo” –como una de las principales competencias sociales que, entre otras competencias básicas, hay que ir desarrollando en el alumnado durante su escolarización– no se puede atribuir a ninguna área determinada. Estos contenidos “transversales” corren el riesgo de que, en la práctica, no se enseñen de forma explícita, puesto que, siendo responsabilidad de todos, no lo son específicamente de nadie. Debe ser, pues, una decisión de la programación del centro determinar cuando y cómo enseñaremos a nuestros alumnos a trabajar de forma cooperativa en equipo.

Estos tres ámbitos de intervención, como hemos dicho antes, están 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 (que describiremos más adelante) 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 de intervención C*), puesto que de esta manera utilizan mejor las estructuras cooperativas del *ámbito de intervención B* y contribuimos, además, a cohesionar mejor el grupo (*ámbito de intervención A*).

Finalmente, queremos hacer notar que hay que trabajar en estos tres ámbitos de forma prácticamente continuada y simultánea. Es decir, el ámbito B no substituye al A, ni el C al B. Las intervenciones propias de los tres ámbitos se dan, a la larga, de forma simultánea, porque, por una parte, se trata de ámbitos cruciales a la hora de estructurar la actividad de forma cooperativa y, por otra parte, una estructura cooperativa de la actividad –así como el aprendizaje del trabajo en equipo– no es algo que se consigue de una vez y de golpe, sino que se trata de algo progresivo,

que podemos ir mejorando constantemente. Constantemente, pues, debemos estar atentos a los tres ámbitos de intervención e ir regulando las actuaciones de los tres ámbitos en función de las necesidades o los vacíos observados.

2.1 Ámbito de intervención A: cohesión de grupo

Como he dicho en la introducción de esta ponencia, tras el aprendizaje cooperativo hay unos determinados valores como la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto por las diferencias. Estos valores, sin embargo, no pueden crecer, o crecen con muchas dificultades en “terrenos” poco “abonados”: en un grupo clase plagado de tensiones y rivalidades entre sus componentes, con alumnos marginados, excluidos, insultados, si no perseguidos y maltratados física y psicológicamente, en un grupo con estas características suena como algo muy extraño, fuera de lugar, pedirles que formen equipos de cuatro para ayudarse mutuamente, darse ánimos, respetarse y no estar satisfechos hasta que todos hayan progresado en su aprendizaje. Muchas veces esta forma de organizar la clase –en torno a equipos de aprendizaje cooperativo– no acaba de funcionar, no porque no sea buena en sí misma, sino porque el grupo clase en el que se aplica no está mínimamente cohesionado ni preparado para ello.

Por otra parte, así de golpe y porrazo, sin previo aviso y sin una mínima preparación y mentalización del grupo de alumnos, es muy difícil aplicar en las aulas el aprendizaje cooperativo. La mayoría de alumnos que quieren estudiar, que están motivados para ello y que tienen una buena capacidad, prefieren trabajar solos. Los que no quieren estudiar, no lo hacen de ninguna de las maneras. Además, muchas personas, y también algunos profesores y profesoras², piensan que de alguna forma organizar equipos cooperativos dentro de la clase es ir contracorriente: la sociedad actual es cada vez más competitiva e individualista, cada uno va a lo suyo y busca su propio interés, y a algunos no les importa prescindir de los demás con tal que ellos consigan su objetivo. En un grupo de alumnos que tenga estas características –la competitividad y el individualismo– se percibe como una cosa muy rara y extraña que les propongamos que se ayuden unos a otros, que cooperen.

2 Esta es una de las objeciones que generalmente expresan algunas familias y también algunos profesores y profesoras, en conferencias y cursos que he impartido sobre educación inclusiva y aprendizaje cooperativo.

Sin embargo, en según qué grupos de alumnos, hemos podido comprobar que los equipos de aprendizaje cooperativo funcionan muy bien. Se trata, por lo general, de grupos muy cohesionados, en los cuales los alumnos y las alumnas, en su conjunto, son amigos, aunque unos lo sean más que otros. Llevan mucho tiempo juntos y se han ido tejiendo, entre ellos, a lo largo de los años, fuertes lazos afectivos. Así pues, ¿por qué en lugar de dejar de trabajar de esta forma en los grupos poco cohesionados, no programamos actividades con la finalidad de “ponerles a punto” para trabajar de forma cooperativa, de modo que no lo consideren como algo tan extraño? Por esto debemos disponer de recursos apropiados para avanzar en esta línea: *la cohesión del grupo, como una condición necesaria, pero no suficiente, para estructurar la clase de forma cooperativa.*

Efectivamente, parece muy evidente que, en la mayoría de los casos, antes de introducir el aprendizaje cooperativo, deberemos preparar mínimamente al grupo clase, e ir creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad. Se trata de incrementar paulatinamente la conciencia de grupo, en el sentido de que entre todos conforman una pequeña comunidad de aprendizaje. Este es el primer ámbito de intervención del *Programa CA/AC*.

Para intervenir en este ámbito disponemos de un “espacio” o un “tiempo” privilegiado: la tutoría y la acción tutorial. Se trata de programar, dentro de la tutoría, una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que faciliten este “clima” y contribuyan a crear esta “conciencia de grupo” colectiva. Entendemos por *dinámicas de grupo* al conjunto de operaciones y de elementos que actúan como “fuerzas” que provocan, en los alumnos, un determinado efecto, en función de las necesidades de un momento dado en un grupo determinado: que los alumnos se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas, etc.

Hemos ido descubriendo la necesidad de intervenir en este ámbito al observar que el aprendizaje cooperativo funcionaba muy bien en algunos grupos y, en otros, en cambio, no tan bien e incluso muy mal. En el primer caso se trataba de grupos muy cohesionados, en los cuales los alumnos llevaban mucho tiempo juntos, se conocían bien y la mayoría eran amigos. En el segundo caso, en cambio, eran grupos muy dispersos, con subgrupos muy acentuados y enfrentados, con alumnos marginados y excluidos. En un grupo así resultaba prácticamente inútil intentar trabajar en equipo. Pero, en lugar de renunciar a trabajar de esta manera, pensamos que podríamos programar algunas intervenciones para crear las

condiciones mínimas para poder plantear una estructura cooperativa.

De todas formas, tampoco se debe caer en el extremo opuesto de querer preparar tanto al grupo antes de introducir el aprendizaje cooperativo que nunca acabemos de verlo suficientemente dispuesto a trabajar de esta manera en clase. Como he dicho antes, los tres ámbitos de intervención que hemos destacado están estrechamente relacionados, y a medida que el grupo clase vaya acumulando pequeñas experiencias positivas de trabajo en equipos cooperativos su cohesión como grupo también irá aumentando, y cuanto más cohesionado esté más fructíferas serán las sucesivas experiencias de trabajo en equipo.

Este primer ámbito de intervención –para conseguir un clima favorable y crear una mayor conciencia de grupo– es no solo necesario sino imprescindible si, además, en una clase se incluye algún alumno o alguna alumna con alguna discapacidad o con un origen cultural muy distinto al de la mayoría.

2.1.1 Dinámicas de grupo para fomentar el debate y el consenso en la toma de decisiones

a) El Grupo Nominal³

Esta dinámica sirve para obtener informaciones, puntos de vista o ideas de los alumnos sobre un tema o un problema determinado, de una forma estructurada, de modo que facilita la participación de los más cohibidos e impide el protagonismo excesivo de los más lanzados. Según la profesora Fabra (1992), es una técnica especialmente útil cuando se trata de que un grupo clase tenga que tomar decisiones consensuadas sobre aspectos relativos a normas, disciplina, actividades grupales, etc. Pero también puede servir, por ejemplo, para que el profesor o la profesora pueda conocer, al acabar un tema, cuáles son los conocimientos que los alumnos han adquirido, o consideran más fundamentales.

Se aplica de la siguiente manera:

- Ante todo el profesor –o la persona que actúa como facilitador (que puede

³ Adaptada de Fabra (1992).

ser un alumno)– explica claramente cuál es el objetivo que se pretende lograr con la aplicación de esta técnica, y cuál es el tema o el problema sobre el cual hace falta centrar toda la atención.

- Durante unos cinco minutos, aproximadamente, cada participante ha de escribir las informaciones, propuestas o sugerencias que le vienen a la cabeza sobre el tema o el problema de que se trata.
- El facilitador pide a los participantes, uno por uno, que expresen una de las ideas que han escrito y las va anotando en la pizarra. Si alguien no quiere participar, puede “pasar” y si alguien tiene más de una idea tendrá que esperar, para verbalizar la segunda, a que se haya completado la primera vuelta, suponiendo que en esta vuelta su idea no haya sido aportada por algún otro participante. Queda claro, pues, que lo importante son las ideas, no quienes las hayan aportado.
- Cuando se han anotado todas las ideas, tras haber completado las vueltas que hayan sido necesarias, la persona que dinamiza la técnica pregunta si todo ha quedado claro para todos. Si hay alguna duda sobre alguna aportación, es el momento de pedir a quien haya formulado la idea que haga las aclaraciones convenientes. Se trata solo de aclaraciones, no de objeciones o críticas a las ideas recogidas.
- Al final, todas las ideas deben quedar recogidas en la pizarra, siguiendo el orden alfabético: la primera idea aportada es la A, la segunda la B, la tercera la C, etc.
- El paso siguiente consiste en que cada participante jerarquiza las ideas expuestas, puntuando con un 1 la que considera más importante, con un 2 la segunda en importancia, con un 3 la tercera, y así sucesivamente hasta haber puntuado todas las ideas expuestas (si había 12 ideas, la última tendrá una puntuación de 12).

- Acto seguido se anotan en la pizarra junto a cada una de las ideas la puntuación que le ha otorgado cada participante, y al final se suman las puntuaciones de cada idea. De este modo se puede saber cuáles son las ideas más valoradas por todo el grupo clase: las que hayan obtenido menos puntuación entre todos los participantes.
- Finalmente se comentan, se discuten o se resumen –según el caso– los resultados obtenidos.

Si el grupo es muy numeroso y suponiendo que esté dividido en diferentes equipos, para hacer más ágil la aplicación de esta técnica se puede seguir el mismo procedimiento pero sustituyendo el trabajo individual por el trabajo en equipos, a la hora de pensar y escribir las ideas relacionadas con el tema o problema en cuestión, y a la hora de puntuarlas.

2.1.2 Dinámicas de grupo para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo

a) La pelota⁴

Se trata de un juego para que los estudiantes aprendan el nombre de todos sus compañeros, durante los primeros días de clase.

Se dibuja un gran círculo en el suelo de la clase o del patio. Un estudiante se coloca dentro del círculo, con una pelota. En voz alta dice su nombre y a continuación dice el nombre de un compañero de la clase, a quien pasa la pelota, y se sienta a continuación dentro del círculo (“Me llamo Ana y paso la pelota a Juan”). Si no sabe el nombre de nadie, no le pueden ayudar y ha de ir pronunciando nombres hasta que acierta alguno. El que ahora tiene la pelota se coloca de pie dentro del círculo y hace lo mismo: repite su nombre y pronuncia el nombre de otro compañero o compañera, a quien le pasa la pelota y seguidamente se sienta dentro del círculo (“Me llamo Juan y paso la pelota a...”). Esta operación se repite hasta que todos

4 Adaptada de www.lauracandler.com

los estudiantes estén sentados dentro del círculo.

El profesor o la profesora controla el tiempo que dura la dinámica, desde que el primer estudiante pronuncia su nombre hasta que el último se sienta dentro del círculo. Esta dinámica puede repetirse en días sucesivos y se trata, evidentemente, de que cada vez tarden menos a realizarla: señal que cada vez conocen más el nombre de sus compañeros.

b) La entrevista⁵

Cada estudiante tiene un número. Se sacan de una bolsa los números al azar, de dos en dos, de manera que la clase quede repartida en parejas y, si es necesario, con un pequeño grupo de tres.

En la primera fase de esta dinámica los integrantes de cada pareja se entrevistan mutuamente a partir de un cuestionario sobre sus habilidades, aptitudes y defectos, que han decidido de antemano entre todos.

En la segunda fase, cada estudiante debe escribir una frase que resuma las características básicas de su “socio”, se la comunican mutuamente, y se la corrigen, si alguien lo cree oportuno.

Finalmente, en la tercera fase, cada uno hace saber al resto del grupo clase, leyendo la frase que ha escrito, cómo es su compañero de entrevista.

c) La maleta⁶

Un día el maestro o la maestra se presenta en la clase con una caja en forma de maleta, adornada de forma personalizada, con unos cuantos objetos dentro (los que se determinen, tres o cuatro), representativos de un rasgo de su personalidad: aficiones, habilidades, defectos, manías, etc. Los va sacando y los enseña a toda la clase, explicando qué representa cada objeto: “Esta tableta significa que me gusta mucho el chocolate, y, en general, todos los dulces”.

⁵ Adaptada de www.cooperative.learning.com

⁶ Adaptada de Spencer Kagan (1999).

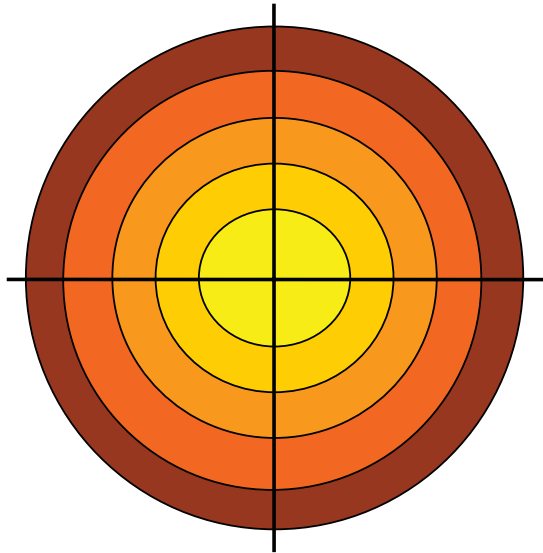
A continuación les explica que esto es lo que deberá hacer cada uno, cuando se les avise. El día que lleven la maleta cargada con los objetos, los mostrarán a sus compañeros y les explicarán qué significa cada uno de ellos.

d) El blanco y la diana⁷

Los estudiantes ya están divididos en equipos de base. Esta dinámica se puede realizar en alguna de las primeras sesiones de trabajo en equipo, para explicarse cómo son y conocerse mejor.

En una cartulina grande se dibujan una serie de círculos concéntricos (el “blanco”) (en tantos como aspectos de su vida personal y manera de ser de cada uno quieran poner en común, desde su nombre hasta cuál es la asignatura que les gusta más y la que les gusta menos, pasando por su afición preferida y su manía más acentuada, su mejor cualidad y su peor defecto, etc.), y se dividen en tantas partes como miembros tenga su equipo de base (cuatro o cinco) (Figura 1).

Figura 1



En una de las cuatro o cinco partes del círculo central (la “diana”) cada uno escribe su nombre; en la parte del círculo que viene a continuación, su mejor cualidad y su peor defecto; en la siguiente, su principal afición y su principal manía, etc.

⁷ Adaptada de www.lauracandler.com

Al final han de observar lo que han escrito y ponerse de acuerdo sobre los aspectos que tienen en común y, a partir de ahí, buscar un nombre que identifique a su equipo.

2.1.3 Estrategias y dinámicas para facilitar la participación de los alumnos corrientes en la inclusión de algún compañero con discapacidad y potenciar el conocimiento mutuo

a) Comisión de apoyos⁸

Susan y William Stainback (1999) proponen la creación de una “Comisión de Apoyos” que funciona en cada grupo de clase. Forman parte de ella, por turnos, todos los estudiantes del grupo, tengan o no alguna discapacidad. El objetivo de esta comisión, que se reúne periódicamente, es determinar de qué manera se pueden dar más apoyo mutuo, de forma que su grupo de clase se convierta cada vez más en una “pequeña comunidad” de aprendizaje, cada vez más acogedora.

2.1.4 Actividades para mostrar la importancia del trabajo en equipo

a) Mis profesiones preferidas⁹

Cada uno piensa en tres profesiones, las que más gustaría tener de mayor. Después las ponen en común para ponerse de acuerdo sobre qué profesión analizará cada uno. Si alguien ha escogido antes la que uno había decidido analizar, este analiza la que había pensado en segundo lugar, y así. No se puede repetir ninguna profesión: se trata de que, entre todos, se analicen cuantas más mejor.

Seguidamente se reúnen en equipos de cuatro o cinco alumnos y analizan, una por una, las profesiones que le ha tocado a cada uno, respondiendo entre todos a preguntas como las siguientes: *¿En qué consiste esta profesión? ¿Para hacer lo que deben hacer se necesitan otras personas, de la misma profesión o de profesiones*

⁸ Stainback y Stainback (1999).

⁹ Pere Pujolàs, et. al. (2003): Programa per ensenyar a treballar en equips cooperatius en l'Ensenyament Secundari Obligatori. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html> [Data consulta: 23-06-08].

distintas? ¿Los que tienen esta profesión, es conveniente que sepan trabajar en equipo? ¿Alguien os ha enseñado a trabajar en equipo?

Finalmente, ponen en común las profesiones que han analizado, para constatar la importancia que tiene, en todas las profesiones, o en la gran mayoría, el trabajo en equipo, y lo importante que es que aprendan a trabajar en equipo.

b) El equipo de Manuel¹⁰

A partir del caso de Manuel (un chico a quien no le gustaba trabajar en equipo, en la escuela, por una serie de razones que se explican en el caso) se pide que cada alumno o alumna, individualmente, piense qué ventajas tiene, a pesar de la historia de Manuel, el trabajo en equipo.

Después forman equipos de cuatro o cinco, ponen en común las ventajas que cada uno había encontrado y añaden a su lista inicial alguna ventaja que ha dicho algún otro compañero o compañera y que ellos no habían considerado.

A continuación, los distintos equipos ponen en común las ventajas que han encontrado entre todo el equipo, y aún pueden añadir a su lista alguna ventaja que un equipo ha encontrado y el suyo no.

Si comparan la primera lista con la tercera, verán que entre todos han sido capaces de encontrar más ventajas que no habían encontrado individualmente. Y si no la habían apuntado antes, pueden añadir esta última ventaja: el trabajo en equipo genera más ideas que el trabajo individual.

2.1.5 Actividades para preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa

a) Mundo de colores¹¹

Cada participante se coloca de espaldas a la pared, cierra los ojos y se mantiene en silencio. A cada uno se le pega en la frente una pegatina de color, de manera

¹⁰ Adaptada de Gómez, García y Alonso (1991).

¹¹ Adaptada de <http://www.edualter.org/material/euskadi/diversos.htm>

que no pueda ver qué color le ha tocado. A uno de los participantes no se le pone ninguna pegatina o se le coloca una completamente distinta, que solo la lleva él.

Seguidamente, ya pueden abrir los ojos y se les dice que tienen dos minutos para agruparse, sin decir nada.

El tutor, o alguno de los participantes, observa cómo lo hacen, y qué pasa con el que lleva la pegatina diferente.

Después hablan sobre lo que ha pasado, cómo lo han hecho, cómo se han sentido.

2.2 Ámbito de intervención B: el trabajo en equipo como recurso

Supongamos que el grupo clase ya está a punto (o más a punto, puesto que a punto del todo es difícil que esté) y dispuesto a trabajar en clase de forma cooperativa. Hemos hecho caso de lo dicho con relación al ámbito de intervención A y antes de proponer al grupo clase que trabajen en equipos cooperativos hemos llevado a cabo una serie de actuaciones con el fin de cohesionar más al grupo y sensibilizarles para trabajar en equipo. Con esto no tenemos el éxito asegurado. Se trata de una primera condición, necesaria en muchos casos, pero no suficiente.

Es posible que, a pesar de estas intervenciones, aparezca un nuevo problema (en realidad, esto sucede muy a menudo): no por el simple hecho de que el grupo esté muy cohesionado, los alumnos se ponen espontáneamente a trabajar juntos de forma cooperativa, sin más. Lo más habitual es que encuentren muchas dificultades, porque les cuesta trabajar de esta manera; en el fondo tienden a ser individualistas e incluso competitivos, siguiendo la orientación que ha tenido la enseñanza que generalmente han recibido hasta el momento. Se trata de una cuestión muy importante. La simple consigna de que deben trabajar en equipo, ayudándose unos a otros y haciendo la tarea entre todos, no es suficiente. Cada uno va a lo suyo, si es que hace algo, y no cuenta con el resto de su equipo, o bien unos aprovechan que trabajan al lado de otros para copiar lo que hacen los demás, sin preocuparse ni mucho menos de aprenderlo.

Hace falta “algo” que en cierto sentido les “obligue” a trabajar juntos, a contar unos con otros, a no contentarse hasta que todos los miembros del equipo sepan o sepan hacer lo que están aprendiendo. Es decir, necesitamos asegurar la interacción entre los miembros de un mismo equipo, así como la participación

equitativa de todos ellos. Dicho de otra manera, se trata de utilizar lo que en la primera parte hemos denominado *estructuras de la actividad cooperativa*.

Así pues, frente al problema de que los alumnos no saben trabajar en equipo porque uno de ellos toma la iniciativa y los demás se limitan a copiar sus realizaciones, o bien porque, como mucho, se reparten el trabajo a realizar, debemos disponer de estructuras cooperativas que nos aseguren la *participación equitativa* de todos los miembros de un equipo y la *interacción simultánea* entre ellos en el momento que trabajan en equipo.

Las actuaciones del primer nivel de intervención (el ámbito de intervención A, cuyas actuaciones así como algunos recursos, hemos descrito en el apartado **2.1**) no son exclusivas de una estructuración cooperativa del aprendizaje. Pueden llevarse a cabo, y deben llevarse a cabo, si es necesario, aunque no apliquemos el trabajo en equipo. Debemos considerarlas como actuaciones necesarias, si no imprescindibles, pero insuficientes para acabar estructurando de forma cooperativa las actividades educativas. En un segundo nivel hay que hacer un nuevo paso y utilizar, dentro del aula, el trabajo en equipos reducidos de alumnos como un *recurso* para asegurar la cooperación –la participación equitativa y la interacción simultánea– y así aprender mejor los contenidos escolares: debemos pasar a llevar a cabo las actuaciones previstas en el ámbito de intervención B (el segundo ámbito de intervención del *Programa CA/AC*): el trabajo en equipo como recurso para enseñar a aprender en equipo.

Pongamos un ejemplo. El profesor o la profesora de la asignatura A, de un área de conocimiento cualquiera, tiene estructurados los contenidos de la misma en cuatro temas (o Unidades Didácticas), de una duración variable. En cada tema, la secuencia aproximadamente siempre es la misma: la presentación de los objetivos didácticos, una explicación inicial y una serie de actividades que los alumnos deben hacer en el aula, alternadas con explicaciones puntuales del profesor o la profesora para resolver dudas o matizar algún aspecto de los contenidos tratados. Frente a esta “estructura individual”, para hacer de forma cooperativa (no individual) estas actividades, el profesor o la profesora puede distribuir a los estudiantes en equipos de cuatro miembros y utilizar, por ejemplo, la estructura cooperativa conocida como “Lápices al centro” (que ya hemos descrito en la primera parte de esta ponencia).

Los equipos utilizados en este nivel inicialmente tienen carácter esporádico, no permanente, hasta hallar la distribución más adecuada. Por otra parte, puede ir variando igualmente la composición de los equipos de trabajo utilizados: generalmente, los equipos tienen una composición heterogénea (que es la más adecuada para aprender algo nuevo), pero también puede utilizarse una composición más homogénea (que es la más adecuada para practicar algo que ya se ha aprendido, al nivel con que se ha aprendido). En este caso, no todos los equipos realizarán las mismas actividades, sino que estas se adecuarán al nivel propio de los alumnos que conforman cada equipo de trabajo.

Las actuaciones propias de este nivel deben servir para que los alumnos hagan pequeñas experiencias positivas, reales, de trabajo en equipo y puedan comprobar que trabajar así es más agradable y eficaz, porque tienen la ayuda inmediata de algún compañero y, si quieren trabajar, pueden hacerlo porque entre todos descubren la forma de hacer cada actividad.

Si estas experiencias son positivas, los mismos estudiantes piden poder trabajar más a menudo de esta manera. Al mismo tiempo, estas pequeñas experiencias –pequeñas, porque se hacen en sesiones ocasionales y duran parte de una sesión de clase– nos sirven para identificar los “puntos débiles” del trabajo en equipo en general, o de un equipo en particular. A partir de ahí, poco a poco podemos ir modelando el funcionamiento interno de los equipos –destacando lo que hacen correctamente y corrigiendo lo que no acaban de hacer bien– y poco a poco vamos encontrando la mejor distribución posible del alumnado en los distintos equipos. Cuando llega este momento, el grupo clase está en condiciones para pasar a un tercer nivel de intervención con las actuaciones propias del ámbito C (que describiremos más adelante, en el apartado **2.3**).

2.2.1 Composición y formación de los equipos de aprendizaje cooperativos

Generalmente los equipos de aprendizaje cooperativo están formados por cuatro alumnos, máximo cinco. La composición de los equipos debe ser heterogénea (en género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento). En cierto modo, cada equipo debe reproducir las características del grupo clase. En cuanto a la capacidad y rendimiento, se procura que un alumno tenga un rendimiento-capacidad alto, dos alumnos un rendimiento mediano, y otro alumno un rendimiento más bajo.

Para asegurar la necesaria heterogeneidad, lo más habitual es que sea el profesor el que distribuya a los alumnos en los diferentes equipos, teniendo en cuenta por supuesto sus preferencias y sus posibles incompatibilidades. Para ello puede ser útil la información obtenida a través de un test sociométrico. Una fórmula más simple que el sociograma es preguntar a los alumnos con cuáles tres compañeros les gustaría trabajar en la clase, con lo cual es posible identificar a los alumnos menos escogidos o a los que nadie ha elegido. En este caso, hay que pensar muy bien en qué equipo los ponemos, procurando que sea en alguno con alguien a quien él haya escogido y que esté dispuesto –debidamente orientado por el maestro o la maestra– a echarle una mano y ayudarlo a integrarse dentro del equipo.

Una manera habitual de proceder para formar los equipos de base es la siguiente: se distribuyen los alumnos del grupo clase en tres columnas. En la columna de un extremo se coloca una cuarta parte de los alumnos (tantos como equipos de cuatro alumnos queremos formar, es decir, la cantidad que resulta de dividir por cuatro el número total de alumnos), procurando colocar en esta columna los alumnos más capaces en todos sentidos (no solo los que tengan un rendimiento más alto, sino también los más motivados, los más capaces de ilusionar y animar a los demás, de “estirar” al equipo). En la columna del otro extremo se coloca la cuarta parte de alumnos más “necesitados” de ayuda. En la columna del centro se colocan las dos cuartas partes restantes (la otra mitad del grupo clase). Cada equipo se forma con un alumno de la primera columna, dos de la columna del centro y uno de la tercera columna, procurando, además, que se dé un equilibrio en las demás variables: género, etnia, etc.

En este caso, la clase queda distribuida en un determinado número de equipos de composición heterogénea, que es la más adecuada cuando se trata de aprender algo nuevo: el profesor o la profesora les enseña algo y en el momento de realizar ejercicios para aplicarlo, aprenderlo y comprobar hasta qué punto lo han entendido o no, en cada equipo hay la posibilidad de que haya algún alumno o alguna alumna más capaz, o que haya estado más atento o atenta, que lo explique al resto de sus compañeros y compañeras del equipo. Llega un momento, sin embargo (por ejemplo cuando ya han aprendido, aunque que sea a niveles distintos, lo que se les está enseñando), en que es conveniente que los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar en equipos de composición más homogénea. En este caso, los equipos pueden realizar ejercicios o actividades de forma más autónoma –siempre que se ajusten a su nivel de competencia– y el

profesor o la profesora tiene la posibilidad de atender de forma más personalizada a alguno de estos equipos más esporádicos, sea para reforzar o repasar lo que han aprendido, sea para introducir nuevos aprendizajes con los más aventajados.

Cuando la organización de la clase en equipos de aprendizaje se estabiliza, estos se denominan *equipos de base* y pasan a ser la estructura básica del alumnado de un grupo clase. Sin embargo, esto no quiere decir que siempre que trabajan en equipo deban hacerlo en equipos de base. Esporádicamente, y para una finalidad muy concreta, deben tener la posibilidad de trabajar en equipos más homogéneos. De esta manera, sin dejar de tener como referente a su equipo de base, la totalidad de los alumnos y alumnas de una clase tienen la oportunidad de trabajar con todos los compañeros y todas las compañeras de su clase.

2.2.2 Estructuras cooperativas de la actividad

Como hemos dicho, a medida que avanzamos en este segundo ámbito de intervención, debemos utilizar, cada vez más, el aprendizaje cooperativo como un recurso didáctico para que los alumnos aprendan más y mejor los contenidos escolares. Para ello debemos disponer de distintas *estructuras de la actividad cooperativa*. Recordemos lo que hemos dicho antes: una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. En cambio, una estructura de la actividad individualista propicia que cada uno trabaje por su cuenta sin fijarse en lo que hacen los demás; y una estructura de la actividad competitiva, por el contrario, conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesor les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

Estas estructuras cooperativas de la actividad son muy útiles y prácticamente imprescindibles, según hemos podido constatar en numerosas experiencias, puesto que los alumnos y las alumnas, aun después de que les hayamos mentalizado sobre la necesidad de trabajar en equipo y les hayamos ayudado a organizarse en equipo, si simplemente les decimos que lo que tengan que hacer lo hagan en equipo, entre todos, no saben cómo hacerlo: unos pretenden imponer su punto de vista (si las cosas no se hacen como ellos creen que deben hacerse,

consideran que no son correctas), mientras que otros pretenden solo copiar el resultado de la actividad en su cuaderno, confundiendo el tenerlo hecho con saberlo hacer. La utilización de una estructura cooperativa garantiza, en cierto modo, la interacción entre todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos, así como la participación más activa de todos ellos en la realización de las actividades propuestas.

Las estructuras cooperativas pueden ser más simples o más complejas. Las estructuras simples se pueden llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase, son fáciles de aprender y de aplicar (“Apréndela hoy, aplícala mañana y utilízala toda la vida” es el eslogan utilizado por Spencer Kagan, refiriéndose a estas estructuras). En cambio, las estructuras más complejas –conocidas también como *técnicas cooperativas*– se han de aplicar en varias sesiones de clase.

Las estructuras cooperativas –tanto las simples como las complejas– en sí mismas no tienen contenido; como su nombre indica, son solo la *estructura* que se aplica para trabajar unos determinados contenidos, de cualquier área del currículo, de forma que generen 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 que ya hemos descrito, conocida con el nombre de “Lápices al Centro”, o cualquiera de las que se describen en el apartado siguiente, 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. 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) –que se conoce también como Método de Proyectos (véase una breve descripción de la misma más adelante, en este mismo documento)– utilizada para trabajar contenidos de ciencias sociales, da lugar a una macro-actividad –un proyecto– del área conocimiento del medio social; la misma técnica, si se aplica a contenidos de ciencias naturales, se convierte en un proyecto de conocimiento del medio natural, etc.

2.2.3 Algunas estructuras cooperativas simples

A continuación describimos algunas estructuras cooperativas simples que el profesorado puede introducir de forma paulatina a lo largo de las distintas Unidades Didácticas. Estas estructuras facilitan la transformación de actividades fundamentalmente individuales (lectura de textos, preguntas abiertas a toda la clase, respuesta a un cuestionario, realización de ejercicios, resumen o síntesis del tema estudiado, etc.) en las cuales no hay ningún tipo de interacción entre los alumnos, en actividades grupales, realizadas en equipos reducidos (equipos cooperativos) para fomentar y aprovechar al máximo la participación equitativa y la interacción entre los estudiantes en la realización de estas actividades.

a) **Lectura compartida**¹²

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 de que su compañero haya leído el primer párrafo, deberá explicar lo que este acaba de leer, 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 solo después de haber consultado el diccionario, el portavoz del equipo lo comunica al profesor o a la profesora y este 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 revela, además, cómo han descubierto el sentido de aquella palabra o expresión.

12 Estructura ideada por María Jesús Alonso, del Colegio Público Comarcal “Los Ángeles”, de Miranda de Ebro (Burgos) (M. J. Alonso y Y. Ortiz, 2005: 63).

b) 1-2-4¹³

El maestro plantea una pregunta o una cuestión a toda la clase, por ejemplo, para comprobar hasta qué punto han entendido la explicación que acaba de hacerles. Dentro de un equipo de base, primero cada uno (1) piensa cuál es la respuesta correcta a la 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, y de dos hacen una. En tercer lugar, todo el equipo (4), después de haberse enseñado las respuestas dadas por las dos “parejas” del equipo, han de componer entre todos la respuesta más adecuada a la pregunta que se les ha planteado.

c) Parada de tres minutos¹⁴

Cuando el profesor o la profesora da una explicación a todo el grupo clase, de vez en cuando establece una breve parada de tres minutos para que cada equipo de base piense y reflexione sobre lo que les ha explicado hasta aquel momento, y piense tres preguntas sobre el tema en cuestión que después deberá 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 establezca una nueva parada de tres minutos.

d) Lápices al centro¹⁵

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).

13 Adaptada de www.cooperative.learning.com

14 Adaptada de www.cooperative.learning.com

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

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 cuál es la respuesta correcta, los lápices de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en aquellos momentos solo 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, solo 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 “Números iguales juntos”: un alumno, cuyo número ha sido escogido al azar, debe salir delante de todos a realizar uno de los ejercicios.

e) El número¹⁶

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 extrae 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. Si lo hace correctamente, su equipo de base obtiene una recompensa (una “estrella”, un punto, etc.) que más adelante se puede intercambiar por algún premio. En este caso, solo 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).

16 Estructura ideada por María Jesús Alonso, del Colegio Público Comarcal “Los Ángeles”, de Miranda de Ebro (Burgos). (M. J. Alonso y Y. Ortiz, 2005: 63).

No debe confundirse, en este caso, la recompensa que se ofrece a los alumnos que se han esforzado en realizar bien su trabajo con los premios ofrecidos en el aprendizaje competitivo. El premio lo pueden conseguir todos los alumnos porque este no depende de que un alumno lo haga mejor que los demás, sino de que todos aprendan a hacerlo bien, y es por ello, por su esfuerzo, por lo que se les premia.

f) Números iguales juntos¹⁷

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 de que todos saben hacerla. Transcurrido el tiempo previsto, el maestro escoge 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 lo hacen bien 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.

g) Uno por 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).

¹⁷ Adaptada de Spencer Kagan. En la página web <http://www.kaganonline.com/> se encuentran una gran cantidad de recursos para organizar la clase de forma cooperativa.

h) El folio giratorio¹⁸

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. Mientras uno escribe, los demás miembros del equipo deben estar pendientes de ello y fijarse si lo hace bien y corregirle si es necesario. Todo el equipo –no cada uno solo de su parte– es responsable de lo que se ha escrito en el “folio giratorio”.

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.

i) Folio Giratorio por parejas¹⁹

Dentro de un equipo, por parejas, inician la actividad en un “folio giratorio” (una redacción que la otra pareja deberá continuar, pensar un problema o plantear una pregunta que la otra pareja deberá resolver o responder). Después de un tiempo determinado (por ejemplo, cinco minutos, depende de la naturaleza de la actividad y de la edad de los niños) las dos parejas se intercambian el “folio giratorio” y cada una debe continuar la actividad (seguir la redacción, resolver el problema o responder la pregunta), después de corregir formalmente (ortografía, sintaxis) la parte del folio escrita por la otra pareja. Y así sucesivamente el folio va “girando” de una pareja a otra dentro de un mismo equipo.

Las parejas se van turnando a la hora de escribir en el “folio giratorio”, y mientras uno escribe el otro está atento a cómo lo hace para asegurarse que lo hace correctamente.

18 Adaptada de Spencer Kagan (véase la nota anterior).

19 Aportada por el CEIP Santa María, de Avià (Barcelona)

j) La sustancia²⁰

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 se corresponde 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.

k) El juego de las palabras²¹

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.

A continuación, siguiendo un orden determinado, cada estudiante muestra la frase que ha escrito y los demás la corrigen, la matizan, la completan. Después las ordenan siguiendo un criterio lógico y uno de ellos se encarga de pasarlas a limpio.

20 Estructura ideada por Conchita Calvo, profesora del IES Puig i Cadafalch, de Mataró (Barcelona).

21 Adaptada de Spencer Kagan (1999).

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.

l) Mapa conceptual a cuatro bandas²²

Al acabar un tema, como síntesis final cada equipo puede elaborar un mapa conceptual o un esquema que resuma todo lo que se ha trabajado en clase sobre el tema en cuestión. El profesor o la profesora guiará a los estudiantes a la hora de decidir entre todos qué apartados deberán incluirse en el mapa o esquema. Dentro de cada equipo de base se repartirán las distintas partes del mapa o esquema entre los componentes del equipo, de modo que cada estudiante deberá traer pensado de su casa (o hará en clase de forma individual o por parejas) la parte que le ha tocado. Después pondrán en común la parte que ha preparado cada uno, repasarán la coherencia del mapa o del esquema que resulte y, si es necesario, lo retocarán antes de darlo por bueno y hacer una copia para cada uno, que les servirá como material de estudio.

Si el tema lo permite, cada equipo puede hacer un resumen –en forma de mapa conceptual o de esquema– de una parte del tema que se ha trabajado en clase. Dentro de cada equipo, se repartirán luego la parte que les ha tocado a ellos haciendo (cada uno, o por parejas) una subparte de la parte del tema que deben hacer en equipo. Más tarde, cada equipo de base expone al resto de la clase “su” mapa conceptual. La suma de los mapas conceptuales de todos los equipos de base representa una síntesis final de todo el tema estudiado.

m) El saco de dudas²³

Cada alumno del equipo escribe en un tercio de folio (con su nombre y el nombre de su equipo) una duda que le haya surgido en el estudio de un tema determinado. A continuación, pasados unos minutos para que todos hayan tenido tiempo

22 Adaptada de Spencer Kagan (1999).

23 Aportado por el Colegio Arrels II, de Solsona (Lleida).

de escribir su duda, la expone al resto de su equipo, para que si alguien puede responder su duda lo haga. Si alguien sabe responderla, el alumno que tenía la duda anota la respuesta en su cuaderno. Si nadie del equipo sabe responder su duda, la entregan al profesor o a la profesora, el cual la coloca dentro del “saco de dudas” del grupo clase.

En la segunda parte de la sesión, el profesor o la profesora saca una duda del “saco de dudas” y pide si alguien de otro equipo sabe resolverla. Si no hay nadie que lo sepa, resuelve la duda el profesor o la profesora.

n) Cadena de preguntas²⁴

Se trata de una estructura apta para repasar el tema o los temas trabajados hasta el momento y preparar el examen.

Durante tres minutos aproximadamente cada equipo piensa una pregunta sobre el tema o los temas estudiados hasta el momento, que planteará al equipo que se encuentra a su lado, siguiendo la dirección de las agujas del reloj. Se trata de preguntas sobre cuestiones fundamentales (que consideren que podrían salir en un examen) o sobre cuestiones trabajadas en la clase, pensadas para ayudar al resto de los equipos. Pasados los tres minutos, el portavoz de un equipo plantea la pregunta al equipo siguiente, el cual la responde, y luego el portavoz de este equipo hace la pregunta al equipo que viene a continuación, y así sucesivamente hasta que el último equipo hace la pregunta al primer equipo que ha intervenido, el que ha empezado la “cadena de preguntas”.

Cada equipo tiene dos portavoces: uno para hacer la pregunta que han pensado entre todos y otro para dar la respuesta que han pensado entre todos.

Si una pregunta ya ha sido planteada con anterioridad, no se puede repetir y se salta el equipo que la había planteado.

24 Aportada por el CEIP Santa María, de Avià (Barcelona).

Acabada la primera ronda, se dejan tres minutos más para pensar nuevas preguntas, pasados los cuales se iniciará una nueva cadena, pero en dirección contraria: cada equipo hace la pregunta al equipo que en la primera ronda le había hecho la pregunta.

2.2.4 Algunas técnicas cooperativas

A continuación se describen tres estructuras cooperativas complejas, denominadas también técnicas cooperativas.

a) Rompecabezas²⁵

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: en el área de lengua y literatura, el estudio de cuatro autores; en el área de ciencias naturales: el estudio de cuatro especies de animales (mamíferos, reptiles, aves, peces).

En síntesis, esta técnica consiste en los siguientes pasos:

- Dividimos la clase en equipos heterogéneos de 4 o 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,

25 Parrilla, A. (1992: 126); Echeita, G. y Martín, E. (1990: 63-64); Ovejero, A. (1990: 169); Serrano, J. M. y Calvo, M. T. (1994: 37-39).

ahondan en los conceptos clave, 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 *solo* 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.

b) Grupos de Investigación (GI)²⁶

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*²⁷.

Esta técnica consta de tres fases (Fase 1: búsqueda de información sobre el tema; Fase 2: análisis y síntesis de la información recibida; Fase 3: presentación del tema al resto de la clase) e implica, en su conjunto, 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 los equipos dentro de la clase: deben ser el máximo de heterogéneos. El número ideal de componentes oscila entre 3 y 5.
- Planificación del estudio del subtema: los estudiantes de cada equipo 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.)

26 Parrilla, A. (1992: 126); Echeita, G. y Martín, E. (1990: 63-64); Ovejero, A. (1990: 169); Serrano, J. M. y Calvo, M. T. (1994: 37-39).

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

- Desarrollo del plan: los alumnos desarrollan el plan descrito. El profesor sigue el progreso de cada equipo y les ofrece su ayuda.
- Análisis y síntesis: los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. La resumen para presentarla más tarde al resto de la clase.
- Presentación del trabajo: cada equipo presenta el trabajo realizado y, 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 equipo 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).

En las figuras 2 y 3 se pueden ver, respectivamente, una plantilla para la planificación de un proyecto de equipo y un ejemplo de cuestionario de evaluación de un proyecto.

Figura 2
Proyecto de equipo

Nombre (o número) del equipo: _____ Curso: _____ Grupo: _____
Año académico: _____ / _____ Periodo de realización: _____
Nombre del proyecto: _____

Planificación:

FASE 1. Responsable: Periodo de realización:	
Tarea:	Nombre y apellidos

FASE 2. Responsable: Periodo de realización:	
Tarea:	Nombre y apellidos

FASE 3. Responsable: Periodo de realización:	
Tarea:	Nombre y apellidos

Figura 3

Plantilla para valorar un proyecto de equipo²⁸:

Escala de valoración: 1 = Valoración mínima; 4 = Valoración máxima.

	1	2	3	4
1 El proyecto ha sido bien diseñado				
2 Todos los miembros del equipo han colaborado en su realización				
3 Se han detectado los errores y, en su caso, se ha rectificado el plan				
4 Se han aplicado las técnicas más adecuadas				
5 Se ha terminado dentro del tiempo previsto				
6 El acabado del proyecto es correcto				
7				
8				
9				
10				

c) La técnica TGT (Teams - Games - Tournaments)²⁹

La técnica TGT fue ideada por De Vries y Edwards el año 1974, y Johnson, Johnson y Holubec (1999: 33-36) la describen de la siguiente manera:

- Se forman *equipos de base*, heterogéneos por lo que se refiere al nivel de rendimiento de sus miembros, y el profesor les indica que su objetivo es asegurarse que todos los miembros del equipo aprendan el material asignado.
- Los miembros del equipo estudian juntos este material, y una vez aprendido empieza el torneo, con las reglas del juego bien especificadas. Para este torneo, el docente utiliza un juego de fichas con una pregunta cada una y una hoja con las respuestas correctas.

²⁸ Esta plantilla ha sido pensada para valorar un proyecto de la clase de tecnología, consistente en la construcción de un objeto de madera. Para valorar otros proyectos de otras asignaturas, lógicamente, habría que adaptar los aspectos a valorar.

²⁹ Echeita y Martín, 1990, pp. 61-63; Parrilla, 1992, pp. 124-126; Serrano y Calvo, 1994, pp. 39-41; Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 33-36. Pujolàs, 2004, 172-174.

- Cada alumno juega en grupos de tres, con dos compañeros de otros equipos que tengan un rendimiento similar al suyo, según los resultados de la última prueba que se hizo en la clase.
- El profesor entrega a cada equipo un juego de fichas con las preguntas sobre los contenidos estudiados hasta el momento en los equipos cooperativos.
- Los alumnos de cada trío cogen, uno tras de otro, una ficha del montón (que está boca abajo), lee la pregunta y la responde. Si la respuesta es correcta, se queda la ficha. Si es incorrecta, devuelve la ficha debajo del montón.
- Los otros dos alumnos pueden refutar la respuesta del primero (empezando por el que está a la derecha) si creen que la respuesta que ha dado no es correcta. Si el que refuta acierta la respuesta, se queda la ficha. Si no la acierta, debe poner una de las fichas que ya ha ganado (si tiene alguna) debajo del montón.
- El juego finaliza cuando se acaban todas las fichas. El miembro del trío que al final del juego tiene más fichas gana la partida y obtiene 6 puntos para su equipo; el que queda segundo, obtiene 4 puntos; y el que queda tercero, 2 puntos. Si empatan los tres, 4 puntos cada uno. Si empatan los dos primeros, 5 cada uno, y 2 el tercero. Si empatan los dos últimos, se quedan 3 puntos cada uno y 6 puntos el primero.
- Los puntos que ha obtenido cada integrante del trío se suman a los que han obtenido sus compañeros de equipo de base que formaban parte de otros tríos. El equipo que ha obtenido más puntos es el que gana.

En la Figura 4 se pueden ver las reglas de este juego. Nótese que, en este juego, todos los miembros de cada equipo de base tienen la misma oportunidad de aportar la misma cantidad de puntos para su equipo, porque todos compiten con miembros de otros equipos de una capacidad similar. Incluso puede darse el caso de que, en un equipo de base, los miembros con menor capacidad aporten más puntos para su equipo, porque han “ganado” su partida, que los de más capacidad, los cuales pueden haber “perdido” su partida.

Figura 4

Reglas del juego TGT

- A. Para comenzar el juego, el docente debe mezclar las fichas y colocar el mazo boca abajo sobre la mesa. Los turnos para jugar siguen el sentido de las agujas del reloj.
- B. Para jugar, cada alumno toma la primera ficha del mazo, lee la pregunta en voz alta y la contesta de una de las siguientes dos maneras:
 - Dice que no sabe la respuesta y pregunta si otro jugador quiere responderla. Si nadie quiere contestarla, la ficha se coloca en el último lugar del mazo. Si algún jugador la responde, sigue el procedimiento que se explica más abajo.
 - Responde la pregunta y consulta si alguien quiere refutar su respuesta. El jugador que está inmediatamente a su derecha tiene la primera oportunidad de refutarla. Si no lo hace, el que está a la derecha de este puede refutar la respuesta.
 - a. Si no hay ninguna refutación, otro jugador debe verificar la respuesta.
 - Si la respuesta es correcta, el jugador conserva la ficha.
 - Si la respuesta es incorrecta, el jugador debe colocar la ficha debajo del mazo.
 - b. Si hay una refutación y el que la plantea decide no contestar, se verifica la respuesta. Si la respuesta original es errónea, el jugador debe colocar la ficha debajo del montón.
 - c. Si hay una refutación y el que la plantea da una respuesta, esta es verificada:
 - Si el que refuta acierta, se queda con la ficha.
 - Si el que refuta no acierta y la respuesta original es correcta, el que la refutó debe colocar una de las fichas que ya ganó (si es que la tiene) debajo del mazo.
 - Si ambas respuestas son erróneas, la ficha se coloca debajo del mazo
- C. El juego concluye cuando ya no quedan fichas en la pila. El jugador que tiene más fichas es el ganador.

(Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 36)

2.2.5 Condiciones necesarias que debe tener una estructura o una técnica cooperativa

No todo lo que pretende ser una estructura o técnica cooperativa lo es en realidad. Para que sean verdaderamente cooperativas las estructuras de la actividad o las técnicas que usemos deben reunir las siguientes condiciones, y cuanto más reúnan estas condiciones, más cooperativas serán:

- En primer lugar, debe asegurarse al máximo la participación activa y responsable de todos los miembros del equipo: nadie puede aprender por otro, ni hacer el trabajo por otro, ni nadie debe aprovecharse del trabajo de los demás sin aportar él nada de su parte; cada miembro del equipo es el primer responsable de su aprendizaje, por lo tanto, debe asegurarse al máximo la responsabilidad individual de todos los miembros del equipo.
- En segundo lugar, debe darse el máximo de interacción posible entre los miembros de un mismo equipo. La interacción entre iguales en la construcción conjunta de conocimientos es un elemento primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sea cual sea la estructura de la actividad cooperativa que utilicemos, desde las más simples hasta las más complejas, debemos asegurar que se den –cuanto más, mejor– estas dos condiciones, puesto que de ello depende que sean propiamente cooperativas y de ello depende, pues, que produzcan los beneficios asociados al aprendizaje cooperativo.

Cuando revisemos nuestra propia práctica en la aplicación del aprendizaje cooperativo, deberíamos hacernos estas dos preguntas:

- ¿Hasta qué punto, organizando la actividad como la hemos organizado (es decir, utilizando la estructura de la actividad que hemos utilizado y aplicándola como la hemos aplicado), todos los estudiantes han participado activamente en ella y de forma equitativa, o al menos han tenido la oportunidad de hacerlo, todos han aportado de su parte y han sido responsables de la misma?
- ¿Hasta qué punto, a lo largo de la actividad, han tenido la oportunidad, o la necesidad, de interactuar, interpelarse, discutir, corregirse, argumentar y defender su punto de vista y/o aceptar el punto de vista de los demás?

Si la respuesta a ambas preguntas es afirmativa, la estructura de la actividad utilizada es cooperativa. Si no es afirmativa (aunque solo sea una de las dos respuestas), no es cooperativa, o solo lo es en apariencia.

Esto debe prevenirnos de lo que podemos denominar estructuras pseudo

cooperativas, cuyo uso seguramente es más frecuente de lo que nos pueda parecer a simple vista, puesto que muchas veces el trabajo en equipo en una actividad es meramente formal, aparente.

Veamos un ejemplo. Supongamos que un maestro o una maestra aplica la estructura “El Juego de las Palabras” (que ya hemos descrito anteriormente) de la siguiente manera: El maestro o la maestra escribe en la pizarra cuatro palabras claves sobre el tema que acaban de estudiar en clase, y da a cada equipo la siguiente consigna: “Entre todos los miembros del equipo debéis hacer una frase a partir de cada una de estas cuatro palabras”. Es muy posible que en un equipo, algún alumno o alguna alumna tome la iniciativa, haga una frase a partir de cada palabra (que, además, es muy posible que sea correcta o incluso muy correcta), y a los demás ya les parezca bien y se limiten a escribir una frase cada uno. Aparentemente, visto de “lejos”, lo han hecho en equipo, pero no es una estructura cooperativa, porque no ha habido ninguna interacción entre ellos, y el trabajo individual se ha limitado a escribir una frase cada uno.

También es posible que, en otro equipo, se repartan las palabras y cada uno se encargue de hacer y escribir una frase. En este caso ha habido más trabajo individual (cada uno no solo ha escrito una frase, sino que la ha construido), pero tampoco es del todo cooperativa porque no ha habido interacción entre ellos a la hora de construirla. En cambio, la estructura es mucho más cooperativa si, en cada equipo, cada uno escribe una frase a partir de una de las palabras claves, y a continuación cada uno presenta “su” frase a los demás miembros del equipo y entre todos la discuten, la corrigen, la amplían, la modifican... hasta “hacérsela suya” (de todo el equipo) y después el que la había escrito inicialmente la pasa en limpio. En este caso ha habido una participación mucho más equitativa y mucho más responsable (cada uno es responsable de hacer su frase y de asegurarse de que las frases de los demás son lo más correctas posible) y ha habido también una considerable interacción entre todos los componentes de un mismo equipo, a la hora de “discutir” cada frase hasta “hacérsela suya”.

2.2.6 Una Unidad Didáctica estructurada de forma cooperativa

Cuando un maestro o una maestra ha acumulado una serie de experiencias en las que sus alumnos y sus alumnas han realizado distintas actividades aplicando algunas de estas estructuras, lo ideal es que organice de forma continuada

sus unidades didácticas “encadenando” distintas estructuras, en los distintos “momentos” de la unidad didáctica: al inicio de la misma, durante y al final. Si se llega a esta situación, se ha transformado la estructura general de aprendizaje en el aula: ha dejado de ser individualista o competitiva –o cada vez lo es menos– para ser, cada vez más, una estructura cooperativa. A modo de ejemplo, proponemos a continuación una propuesta de Unidad Didáctica estándar estructurada de forma cooperativa.

Podemos convenir que la secuencia a seguir en una Unidad Didáctica estándar podría ser la siguiente:

- i. Conocimiento de las ideas previas
- ii. Actividad introductoria
- iii. Explicación por parte del profesor
- iv. Comprobación de la comprensión de los alumnos
- v. Ejercitación de los alumnos
- vi. Corrección en gran grupo
- vii. Elaboración de una síntesis final
- viii. Evaluación individual

Veamos, a modo de ejemplo, cómo se pueden llevar a cabo estas distintas secuencias si la actividad de la clase está organizada de forma individual o de forma cooperativa.

Antes de empezar la Unidad Didáctica propiamente dicha

i. 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”, se potencia la interacción entre los componentes del mismo equipo y la participación activa de todos los alumnos y las alumnas.

Primera sesión

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

- *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”.

iii. 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.

iv. 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

v. Ejercitación de los alumnos

vi. 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 solo 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”, o bien “Uno por todos” (para asegurar la participación de todos los estudiantes, ya que los componentes del equipo se exigen mutuamente que todos realicen, y sepan realizar, todos los ejercicios).

Tercera sesión

vii. 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”, o bien “El juego de las palabras”, o bien “Mapa conceptual a cuatro bandas”.

Cuarta sesión

viii. Evaluación final individual

En este caso, lógicamente, la actividad (por ejemplo, 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).

Sin embargo, para conseguir que –antes de la evaluación final propiamente dicha– los alumnos y las alumnas, dentro de los equipos de aprendizaje cooperativo, interactúen y se ayuden mutuamente a aprender los contenidos que serán objeto de evaluación, puede utilizarse alguna estructura cooperativa, como por ejemplo “El saco de dudas” o “Cadena de preguntas”, o bien la técnica conocida con las siglas TGT.

En resumen: de las 8 secuencias que constituyen esta Unidad Didáctica estándar, 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: solo 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. Así pues, si estamos convencidos –como por otra parte se afirma desde la psicología de la educación– de la

importancia de la interacción entre iguales para el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, deberemos potenciar la *cantidad* de trabajo en equipo, usando tanto como podamos el trabajo en equipo con la utilización de estructuras y técnicas cooperativas, y deberemos asegurar, tanto como nos sea posible, la *calidad* del trabajo en equipo cuando usamos estas técnicas y estructuras.

Una última consideración: sería un error, a partir de este ejemplo, considerar que las estructuras utilizadas en cada uno de los pasos o secuencias es solamente apropiada para este paso o secuencia, cuando en realidad no es así. Prácticamente todas las estructuras pueden utilizarse, para finalidades distintas, en cada uno de los pasos o secuencias: la estructura “1-2-4”, por ejemplo, también podría utilizarse, en el paso número 5, para hacer ejercicios sobre el tema que se está trabajando, o antes de iniciar la Unidad Didáctica, para conocer las ideas previas.

Así pues, las distintas estructuras pueden utilizarse en momentos distintos para finalidades distintas. De este modo, utilizando distintas estructuras, en distintos momentos, para fines distintos, podemos programar muchas clases de una misma materia con el mismo grupo sin repetir ni una sola vez la misma estructura de la clase, sin que haya dos clases iguales.

En la tabla siguiente se indica, para distintas estructuras, con qué finalidad pueden ser utilizadas en distintos momentos: antes de la Unidad Didáctica, al inicio, durante o al final de ella.

Tabla 2
Utilidad de algunas estructuras cooperativas en distintos momentos de una secuencia didáctica

Estructura	Antes de la Unidad Didáctica	Al inicio de la Unidad Didáctica	Durante la Unidad Didáctica	Al final de la Unidad Didáctica
Lectura Compartida	“Refrescar” las ideas sobre el tema a trabajar a partir de un texto.	Introducir un tema a partir de un texto.	Asegurar la comprensión de un texto a partir del cual deberán hacer unos ejercicios.	Asegurar la comprensión de un texto que sintetiza los contenidos del tema trabajado.

1-2-4	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Comprobar la comprensión de una explicación.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios, sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.
El Folio Giratorio	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Comprobar la comprensión de una explicación, de un texto.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios, sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.
Parada de Tres Minutos	Recordar y exponer ideas relacionadas con el tema que es trabajará.	Plantear cuestiones que quieren conocer del tema que se empieza a trabajar.	Plantear cuestiones y dudas sobre el tema que se está trabajando.	Plantear cuestiones o dudas al final de un tema, después de haberlo repasado en equipo.
Lápices al Centro	Hacer ejercicios para conocer las ideas previas sobre el tema que es trabajará.	Responder cuestiones para comprobar la comprensión de una explicación.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.
El Juego de las Palabras	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará a partir de lo que les sugiere una palabra.	Comprobar la comprensión de una explicación construyendo una frase a partir de unas palabras clave.	Construir frases que resuman las ideas principales del tema que se está trabajando o se ha trabajado.	
El Número Uno por Todos	Acompañada de otra estructura, sirve para promover que los miembros de un mismo equipo se ayuden mutuamente para que todos se responsabilicen en hacer y saber hacer las actividades.			

2.3 **Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido**

Para enseñar, por ejemplo, lengua (enseñar a comunicarse correctamente, oralmente y por escrito) no es suficiente –aunque sí necesario– que la lengua se trabaje en todas las áreas del currículum; hace falta que, además de practicar la lengua en todas las áreas, la comunicación verbal se trabaje (se enseñe y se aprenda) de una forma más específica y sistemática en el área propia de lenguaje. Esto mismo pasa con el aprendizaje del trabajo en equipo: no es suficiente que aprendan trabajando en equipo en la práctica de las distintas áreas, es necesario que, además de esto, se les enseñe de una forma sistemática, estructurada y ordenada –y persistente– a trabajar en equipo. Hay que mostrar a los alumnos y a las alumnas en qué consiste formar un equipo de trabajo y cómo pueden organizarse mejor para que su equipo rinda al máximo y puedan beneficiarse al máximo de esta forma de trabajar. Hemos dicho ya que el trabajo en equipo no es solo un recurso para enseñar, sino también un contenido más que debemos enseñar. Si esto es así, debemos enseñar este contenido como mínimo de una forma tan sistemática y persistente como enseñamos los demás contenidos curriculares.

Debemos de pensar que no todo el mundo tiene las cualidades específicas para saber trabajar en equipos reducidos, y trabajar en equipo es más difícil de lo que parece inicialmente. Incluso con algunos alumnos (muy individualistas o competitivos) es muy difícil lograrlo. De esta manera, hemos constatado que se cae fácilmente en una especie de círculo vicioso: como no saben trabajar en equipo, y las veces que lo hemos probado no ha acabado de funcionar, casi no usamos esta forma de enseñar, o no la usamos nunca, con lo cual no aprenden jamás a trabajar en equipo...

Sin embargo, si además de practicar el trabajo en equipo les mostramos de una forma explícita –sistemática y persistentemente– en qué consiste trabajar en equipo, si les enseñamos a organizarse mejor como equipo y les damos la oportunidad de revisar periódicamente el funcionamiento de su equipo, es posible que se pueda romper este círculo vicioso. ¿Porqué, pues, en lugar de lamentar que no saben trabajar en equipo, no se lo enseñamos explícitamente?

Supongamos que, con las actuaciones previstas en el ámbito de intervención A (del que hemos hablado en el apartado **2.1**) hemos conseguido cohesionar al grupo clase y está mucho más dispuesto y preparado de lo que inicialmente

estaba a trabajar en equipos cooperativos. Y no solo eso: supongamos también que, de acuerdo con lo que se ha dicho en relación al ámbito de intervención B (en el apartado **2.2**), hemos llevado a cabo algunas pequeñas experiencias de trabajo en equipo durante dos o tres unidades didácticas, aplicando algunas de las estructuras cooperativas simples descritas en dicho apartado. Así y todo, es posible que surjan nuevos problemas: constatamos que no es fácil trabajar en equipo; surgen conflictos internos dentro de algún equipo y entre los distintos equipos; algunos alumnos se resisten cada vez más a trabajar de esta forma en clase.

Si pasa esto no debemos retroceder y volver a estructuras de la actividad individualistas en las cuales estos alumnos “resistentes al cambio” y, posiblemente, nosotros mismos, nos sentíamos más cómodos. El camino correcto es justamente el contrario: avanzar un nuevo paso, pasar de los equipos esporádicos heterogéneos a los denominados “Equipos de Base”, y enseñarles de forma sistemática y persistente a trabajar en equipo, como un contenido curricular más. Ésta es, precisamente, la finalidad de este ámbito de intervención C: enseñarles a trabajar en equipo, como un contenido más.

Efectivamente, para que trabajen en equipo, sobretodo si pretendemos que lo hagan muy a menudo, es imprescindible que se preparen para trabajar de esta manera, que lo aprendan, y, por lo tanto, es imprescindible que se lo enseñemos como un contenido más, que por otra parte cobra cada día mayor importancia. Por lo tanto, el trabajo en equipo (ya lo hemos dicho, pero insistimos de nuevo en ello porque se trata de un aspecto muy importante) no es solo un método, un *recurso*, para aprender mejor, sino también un *contenido* más, algo que debemos enseñarles de forma sistemática, como les enseñamos –o intentamos enseñarles– los otros contenidos curriculares.

Enseñar a trabajar en equipo a nuestros alumnos consiste, básicamente, en ayudarles a especificar con claridad los objetivos que se proponen, las metas que tienen que alcanzar, enseñarles a organizarse como equipo para conseguir estas metas (lo cual supone la distribución de distintos roles y responsabilidades dentro del equipo y la distribución de las distintas tareas, si se trata de hacer algo entre todos) y enseñarles a autorregular el funcionamiento de su propio equipo identificando lo que no hacen correctamente y les impide conseguir lo que persiguen y poniendo los medios para mejorar progresivamente estos aspectos negativos, de modo que aprendan, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos.

Efectivamente, para que el trabajo en equipo sea eficaz, lo primero que deben tener claro son los objetivos que persiguen. Y tratándose de equipos de *aprendizaje cooperativos*, el primer objetivo es obvio: progresar todos en el aprendizaje, saber, al final de un tema, más de lo que sabían al iniciarlo, cada uno según sus capacidades; no se trata de que todos aprendan lo mismo, sino de que cada uno progrese en su aprendizaje. Y tratándose de equipos de aprendizaje *cooperativos*, el segundo objetivo es igualmente claro: ayudarse unos a otros, cooperar, para progresar en el aprendizaje. Tener claros estos objetivos, y unirse para alcanzarlos mejor, equivale a incrementar lo que se denomina técnicamente la *interdependencia positiva de finalidades*.

También es muy importante, si no imprescindible, el ejercicio de distintos roles dentro del equipo: coordinador, secretario, responsable de material, portavoz, etc. Para acentuar lo que se denomina la *interdependencia positiva de roles* es necesario que cada miembro del equipo tenga asignado un rol y sepa exactamente qué debe hacer (las responsabilidades que tiene) para ejercer este rol. Igualmente, si el equipo debe hacer o producir algo (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral) es necesario que se distribuyan el trabajo a realizar (que todos participen en el trabajo) y así acrecentar lo que se denomina la *interdependencia positiva de tareas*.

Poco a poco, estos equipos de trabajo –que cuando se estabilizan denominamos “Equipos de Base”– se convierten en las unidades básicas de distribución de los alumnos y las alumnas de un grupo clase. Ya no se trata de un equipo esporádico, formado para llevar a cabo en equipo las actividades previstas para una sesión de clase, sino de equipos estables que trabajan juntos cada vez que el profesor o la profesora lo requieren. A medida que trabajan juntos se conocen más a fondo y se hacen más amigos, lo cual va incrementando en ellos lo que se denomina la *interdependencia positiva de identidad*. Para incrementar esta identidad se pueden utilizar distintos recursos: poner un nombre al equipo, tener un logotipo, guardar sus “papeles” en lo que denominamos el “Cuaderno del Equipo”, etc.

Entre las habilidades sociales propias del trabajo en grupos reducidos podemos citar las siguientes: escuchar con atención a los compañeros, usar un tono de voz suave, respetar el turno de palabra, preguntar con corrección, compartir las cosas y las ideas, pedir ayuda con corrección, ayudar a los compañeros, acabar las tareas, estar atento, controlar el tiempo de trabajo, etc. Estas habilidades sociales

pueden convertirse en *compromisos personales* de cada miembro del equipo como su contribución personal al buen funcionamiento del equipo, en función de lo que se ha podido constatar en las *revisiones periódicas* que el equipo hace de su funcionamiento.

Por otra parte, la secuenciación de este aprendizaje no viene determinado por “temas” de duración variable, sino por sucesivas planificaciones del equipo que pueden tener un carácter más regular y una duración más estable (un mes, un mes y medio, un trimestre, etc.). En cada planificación el equipo elabora un “Plan del Equipo”, que se convierte en el medio fundamental para trabajar en este nivel de intervención. Como veremos con mucho más detalle en este apartado, un “Plan del Equipo” es una “declaración de intenciones” que cada equipo se propone para un periodo de tiempo determinado, y en él hacen constar el cargo o el rol que ejercerá cada uno de ellos, los objetivos que se plantean tener en cuenta de una forma especial y los compromisos personales (relacionados con alguna habilidad social que tienen que “perfeccionar”). Hacia el final del periodo de vigencia de un “Plan del Equipo” determinado, el equipo debe reunirse para evaluar el plan, para revisar el funcionamiento del equipo durante este periodo de tiempo, identificar lo que hacen especialmente bien y los aspectos que deben mejorar, y determinar, a partir de esta valoración, los objetivos y los compromisos personales del siguiente Plan del Equipo.

Esta forma de proceder requiere que los equipos de base sean estables, que sus componentes permanezcan juntos un tiempo suficiente como para poder llevar a cabo distintos Planes de Equipo de modo que tengan la oportunidad de cambiar lo que no hacen bien y consolidar lo que hacen bien. Por otra parte, la estabilidad de los equipos de base posibilita que se pueda utilizar, como estructura cooperativa de la actividad, alguna de las técnicas de aprendizaje cooperativo que se han descrito en el apartado **2.2**, cuya principal característica es que se necesita un periodo largo de tiempo (varias sesiones de clase) para poder aplicarlas.

Cuando se llega a este nivel de intervención, los equipos de base no solo trabajan juntos dentro de la clase (con lo cual el profesor o la profesora puede observar cómo interactúan y puede corregir actitudes o sugerir cambios de comportamiento), sino que incluso, en algunos casos, continúan trabajando juntos fuera del horario escolar.

Poco a poco, planificación tras planificación, el funcionamiento de los equipos va mejorando porque van “interiorizando” y “consolidando” las habilidades sociales relacionadas con el trabajo en equipo, las relaciones entre los alumnos se hacen más positivas porque se conocen más, se respetan más y son más amigos.

Veamos, a continuación, con más profundidad, algunos aspectos fundamentales de este tercer ámbito de intervención que acabamos de describir en líneas generales.

2.3.1 Recursos didácticos para enseñar a trabajar en equipo: El “Cuaderno del Equipo”

El Cuaderno del Equipo es un instrumento didáctico de gran utilidad para ayudar a los equipos de aprendizaje cooperativo a autoorganizarse cada vez mejor. Se trata de un cuaderno –generalmente en forma de carpeta de anillas, en la cual puedan ir añadiéndose hojas– donde los distintos equipos deben hacer constar los siguientes aspectos:

a) El nombre y el logotipo del equipo

En la portada o en la primera página del Cuaderno del Equipo consta el nombre que se ha puesto el equipo. Ponerse un nombre refuerza la identidad y el sentido de pertinencia: “Soy del equipo de...” o “soy del equipo tal...”. En algunas experiencias se ha utilizado la dinámica de grupo conocida como “El blanco y la diana”³⁰ como actividad previa a la elección del nombre del equipo. Otros maestros y maestras piden a cada equipo que dibuje, además, un logotipo representativo de su equipo. Todas estas actividades –para las cuales, en muchos casos, se aprovechan las horas de plástica– sirven, además, para desarrollar la capacidad de ponerse de acuerdo, de defender el propio punto de vista, de aceptar el punto de vista de los demás, de aceptar la opinión de la mayoría...

30 Véase esta dinámica descrita en el apartado 2.1.2.

b) Los nombres de los componentes del equipo

En otra hoja deben constar los nombres de los componentes del equipo. En algunas experiencias se coloca también una fotografía de cada niño o niña, o un “autorretrato”. En otras se especifican, además, algunas características propias de cada miembro del equipo (aficiones, habilidades, gustos o preferencias...), como una forma de mostrar la diversidad del equipo. También puede “aprovecharse” para esta parte del cuaderno el resultado de alguna dinámica de grupo que han hecho para conocerse mejor, realizada con anterioridad (por ejemplo, “La Entrevista”³¹).

c) Cargos y funciones del equipo

En este apartado se concretan –puede ser en una tabla– los cargos que tendrán que distribuir y ejercer dentro del equipo, teniendo en cuenta que:

- El nombre de los cargos puede variar en cada equipo, y depende de la edad o la etapa educativa.
- Hay que operativizar al máximo los distintos roles o cargos, indicando las funciones propias de cada cargo. En la tabla 3 se indican ejemplos de distintas funciones que puede ejercer cada uno de los cargos.
- Cada miembro del equipo base debe ejercer un cargo. Por lo tanto, debe haber un mínimo de cuatro cargos por equipo. Si hace falta, porque el equipo está formado por más de cuatro miembros, se subdividen las tareas de algún cargo (por ejemplo, alguien puede ejercer el rol de “observador”, una de las funciones asignadas en principio al secretario del equipo), o se determina que habrá un ayudante de alguno de los cargos, con algunas de las funciones que este tiene asignadas.
- Los cargos son rotativos: con el tiempo, es bueno que todos los componentes de un equipo puedan ejercer todos los cargos.
- Periódicamente, se revisan las funciones de cada cargo, añadiendo de nuevas si hace falta, o quitando algunas.
- Los alumnos deben exigirse mutuamente ejercer con responsabilidad las funciones propias de su cargo.

31 Véase descrita esta dinámica en el apartado 2.1.2.

Tabla 3
Roles y funciones

Posibles roles o cargos:	Posibles funciones operativas:
Responsable o coordinador	Coordina el trabajo del equipo. Anima a los miembros del grupo a avanzar en su aprendizaje. Tiene muy claro lo que el profesor quiere que aprendan Dirige las revisiones periódicas del equipo. Determina quien debe hacerse cargo de las tareas de algún miembro del equipo que esté ausente.
Ayudante del responsable o coordinador	Procura que no se pierda el tiempo. Controla el tono de voz. De vez en cuando actúa de observador y anota en una tabla, en la que constan las tareas de cada cargo del equipo, la frecuencia con que se ejercen.
Portavoz	Habla en nombre del equipo cuando el profesor o la profesora requiere su opinión.
Secretario	Rellena los formularios del Cuaderno del Equipo (Plan del Equipo, Diario de Sesiones). Recuerda de vez en cuando, a cada uno, los compromisos personales y, a todo el equipo, los objetivos de equipo (consignados en el "Plan del Equipo"). Custodia el "Cuaderno del Equipo".
Responsable del material	Custodia el material común del equipo y cuida de él. Se asegura que todos los miembros del equipo mantengan limpia su zona de trabajo.

Un ejemplo de concreción de estos cargos para un equipo de un grupo de cuarto curso de primaria es el de la tabla 4:

Tabla 4
Ejemplo de cargos, tareas y responsabilidades

Cargo	Tareas y responsabilidades
Coordinador	Anima los componentes del equipo a hacer su trabajo Hace de portavoz del equipo ante las maestras.
Ayudante del coordinador	Controla el tono de voz para que sea posible trabajar. Controla que no se pierda el tiempo.
Secretario	Toma notas y llena las hojas de control del equipo.
Responsable del material	Tiene cura del material del equipo.

d) Normas de funcionamiento

En este apartado del cuaderno se pueden hacer constar las normas de funcionamiento del grupo clase, o bien algunas normas específicas de cada equipo, especialmente a tener en cuenta por un equipo determinado, sin detrimento de las que debe tener en cuenta todo el grupo clase.

Si un grupo de alumnos ha tenido la oportunidad de trabajar en equipos cooperativos durante la clase en distintas sesiones, aplicando una de las estructuras cooperativas descritas en el apartado 2 de este documento, habrán podido experimentar los problemas y las dificultades que surgen en esta forma de trabajar en clase, y habrán experimentado, por lo tanto, la necesidad de regular el funcionamiento del grupo para asegurar el buen comportamiento de los estudiantes en una clase organizada de forma cooperativa.

Cuando esto se constata es el momento de dedicar una sesión de tutoría para, en forma de asamblea, decidir entre todos cuáles normas hay que cumplir si queremos trabajar con normalidad dentro de la clase.

Para ello podemos usar la dinámica de grupo “El Grupo Nominal”³², actuando de la siguiente manera: Después de que el profesor o la profesora les ha hecho reflexionar sobre la necesidad de determinar unas normas comunes –aprovechando quizás alguno de los conflictos que han surgido en alguna sesión en la que han trabajado en equipos– les invita a que, por equipos, piensen cuáles normas son necesarias para poder trabajar mejor en equipo. Transcurrido cierto tiempo, las ponen en común, diciendo cada equipo una norma en voz alta, mientras alguien la anota en la pizarra. A medida que van saliendo, se retocan –ampliándolas o matizándolas– las que ya han salido, para recoger el punto de vista de todos los equipos. Al final de esta primera fase tendremos una lista de normas propuestas entre todos los equipos.

A continuación, en una segunda fase se invita a todos los equipos a que puntúen por orden de importancia –según el parecer del equipo– todas las normas anotadas en la pizarra: con un 1, a la que consideren más importante porque es más urgente que cumplamos para poder trabajar a gusto; con un 2, la siguiente, y así sucesivamente hasta puntuar con el máximo de puntos (8, si había ocho normas; 12, si había doce) la que ellos consideren menos importante. Luego se ponen en común la puntuación realizada por cada equipo y la norma que ha obtenido menos puntos entre todos los equipos es la considerada por todos como la más importante según la “urgencia” de su cumplimiento, y se anota en primer lugar en la lista definitiva; en segundo lugar, la segunda en puntuación, y así sucesivamente hasta que se coloca en el último lugar la que ha obtenido más puntos que coincide con la que el conjunto de equipos consideran que no es tan urgente que se cumpla.

El hecho de que se hayan priorizado unas normas sobre otras, no quiere decir que deben cumplirse unas más que otras. El hecho de que les pidamos que consideren cuáles son las que todos debemos cumplir con más urgencia es un pretexto para que reflexionen, se paren a pensar sobre cada una de ellas. La idea es que de cumplirlas, hay que cumplirlas todas, desde el momento que las hemos decidido y aprobado entre todos.

Por otra parte, se trata de una lista abierta, que podemos revisar y ampliar cada vez que se considere oportuno: un nuevo conflicto que no había aparecido hasta un

32 Véase descrita esta dinámica en el apartado 2.1.1.

momento dado puede ser el motivo de determinar una nueva norma que habrá que cumplir, como las demás, desde este momento para evitar en lo posible el conflicto que la ha generado.

La lista de estas normas –que coinciden, además, muchas de ellas con habilidades sociales propias del trabajo en grupo– sirven de referente en las revisiones periódicas que los equipos –y el conjunto del grupo clase– deben hacer sobre el funcionamiento interno de los equipos y de todo el grupo clase cuando trabaja en equipos cooperativos. De esta forma, revisándose cada equipo y el grupo en su conjunto, pueden identificar lo que hacen especialmente bien –que debe ser destacado por el profesor o la profesora y debe ser objeto de celebración– y pueden identificar también lo que aún no hacen bastante bien y deben ir rectificando. De esta manera, cada vez más van teniendo un dominio mejor, aprenden más sobre este “contenido procedimental” que es el trabajo en equipo.

Un equipo de aprendizaje cooperativo concretó de la siguiente forma sus normas de funcionamiento (figura 5):

Figura 5

1. Respetar lo que digan los demás.
2. No tener envidia de los demás.
3. Mandar las cosas con educación.
4. Dialogar y ponerse de acuerdo siempre.
5. No hablar demasiado.
6. Presentar los trabajos deprisa y bien.
7. No pelearnos y llevarnos muy bien.
8. Limpiar la mesa y tratar con cuidado el material.
9. Que cada cual haga su trabajo y lo que le toque.
10. Dejarnos las cosas.
11. No dejar de lado a quien sabe menos.
12. Animarnos.

(Sacado de Aguiar y Breto, 2006)

e) Los Planes del Equipo y las revisiones periódicas para establecer objetivos de mejora

En el Cuaderno de Equipo se van guardando, también, los sucesivos Planes de Equipo, donde se hacen constar los propósitos del equipo para un periodo de tiempo determinado (véase su descripción en el subapartado siguiente).

f) Los “Diarios de Sesiones”

Al final de cada sesión de trabajo en equipo, sus componentes deben hacer una evaluación de la misma para dejar constancia de cómo ha ido, que el secretario, juntamente con un breve resumen de lo que han hecho en la sesión, debe hacer constar en un apartado del cuaderno denominado “Diario de Sesiones”.

Estas revisiones puntuales al final de cada sesión son muy importantes, pues contribuyen a desarrollar en los componentes del equipo su capacidad metacognitiva de reflexionar sobre lo que han hecho y cómo lo han hecho.

g) Las revisiones periódicas del equipo

Finalmente, en este apartado del cuaderno constan las revisiones que los componentes del equipo hacen al final de cada Plan de Equipo, que presentaremos en el subapartado siguiente al hablar de los planes de equipo, puesto que se trata de dos elementos estrechamente relacionados.

La Carpeta del Equipo

Partiendo del Cuaderno del Equipo, J. Traver, M. Rodríguez y J.M. Caño (2008) han desarrollado un instrumento didáctico denominado “Carpeta del Equipo”, en la cual se juntan distintos “cuadernos”, con la misma finalidad de estructurar y ordenar la organización y la gestión de los equipos de aprendizaje cooperativo:

1. ¿Quiénes somos? Cuaderno del Equipo.
2. ¿Cómo nos organizamos? Cuaderno de las normas y los cargos.
3. ¿Qué queremos? Cuaderno de las finalidades.
4. ¿Qué hacemos? Cuaderno de los proyectos.
5. ¿Cómo nos valoramos? Cuaderno de las valoraciones.

2.3.2 Recursos didácticos para enseñar a trabajar en equipo: los “Planes del Equipo”

Cada equipo establece su propio “Plan del Equipo” en el que se fijan, para un periodo de tiempo determinado (un mes, dos meses, un trimestre) los propósitos del equipo. Se trata de una “declaración de intenciones” –de un “proyecto”, de algo que se proponen durante el periodo de vigencia del plan– en el que hacen constar:

- a) El cargo que ejercerá cada componente del equipo durante este periodo.
- b) Los objetivos que se fijan como equipo (no los objetivos didácticos de la materia sobre la que están trabajando en equipo³³). Se trata de objetivos comunes para mejorar sus propias producciones, el funcionamiento de su equipo, o ambas cosas a la vez. Por ejemplo, pueden proponerse poner una especial atención en la presentación de los ejercicios (suponiendo que todos tengan en común que son poco cuidadosos en este sentido y, en general, presentan sus ejercicios más o menos bien realizados pero casi siempre mal presentados, sucios, con tachaduras y borrones). Pero también pueden proponerse como objetivo mejorar algún aspecto, especialmente conflictivo o poco conseguido, de su funcionamiento como equipo: estar dispuestos a dar ayuda, darse ánimos mutuamente, cumplir cada uno con su función, etc. Algunos de estos objetivos del equipo siempre son los mismos: progresar en su aprendizaje, ayudarse, aprovechar el tiempo, etc., puesto que son inherentes al hecho de tratarse de equipos de *aprendizaje y cooperativos*.
- c) Los compromisos personales: En este apartado del plan cada estudiante especifica a qué se compromete personalmente para mejorar el funcionamiento del equipo. Es una forma de educar la responsabilidad de cada uno, intentando mejorar en algo su comportamiento (terminar la tarea dentro del tiempo previsto, no distraer a los compañeros, etc.) en bien del equipo.

Para concretar este “Plan del Equipo” puede servir el formulario de la figura 6.

Antes de que acabe el periodo de su vigencia, este Plan del Equipo, será revisado

33 En todo caso, pueden considerarse los “objetivos didácticos” del “contenido” “trabajo en equipo”.

por los miembros del equipo. Por una parte, deben evaluar cada uno de sus elementos: (a) cómo ha ejercido cada uno las funciones de su cargo; (b) hasta qué punto se han conseguido los objetivos que el equipo se había fijado; y (c) hasta qué punto cada uno ha cumplido los compromisos personales que había contraído. Y, por otra parte, deben reflexionar sobre qué es lo que hacen especialmente bien con relación al funcionamiento interno de su equipo, y qué es lo que aún no hacen correctamente, a partir de lo cual fijarán los objetivos colectivos del equipo y los compromisos personales del próximo Plan del Equipo.

Para hacer esta revisión puede servir el formulario de la figura 7.

La calificación final del alumno viene determinada por la valoración que el profesor da a sus producciones individuales con relación a los objetivos que tenía fijados en su propio “Plan de Trabajo Personalizado”, la cual se completa con la valoración del “Plan del Equipo”. Si el profesor o profesora concreta esta valoración con una puntuación numérica, la puntuación personal de cada estudiante se completa con una puntuación adicional (un punto, o medio punto) si el equipo considera superados –con el visto bueno del profesor– los objetivos y propósitos que se había propuesto en el *Plan de Trabajo del Equipo*.

Para concretar el “Plan del Equipo”, así como para hacer la valoración final del mismo, es necesario que los equipos dispongan de un tiempo para la reflexión y la revisión.

Hemos dicho que estas dos herramientas didácticas eran muy importantes a la hora de enseñar a nuestros alumnos y alumnas a trabajar en equipo. La efectividad progresiva de este aprendizaje depende en gran medida de la capacidad de los distintos equipos o grupos de planificar su trabajo en equipo y de reflexionar periódicamente, de forma sistemática, sobre su propio funcionamiento, valorando su propio equipo, de forma que sean capaces de:

- Describir qué actuaciones de las que llevan a cabo en el seno del equipo son realmente de ayuda y cuáles no lo son.
- Tomar decisiones sobre qué comportamientos deben mantenerse (porque benefician el funcionamiento del equipo y facilitan el logro de sus objetivos) y cuáles han de cambiar (porque son perjudiciales al bien común del equipo).

Por esto los equipos de aprendizaje cooperativo y todo el grupo clase que trabaja de forma cooperativa debe dedicar un espacio de tiempo determinado para hacer esta revisión y ponerla en común.

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

Figura 6
Plantilla para el Plan del Equipo

PLAN DEL EQUIPO:	Periodo:
1.- Cargo que ejercerá cada cual	
<i>Cargo</i>	<i>Ejercido por:</i>
Coordinador	
Ayudante del coordinador	
Secretario	
Respondes. del material	
2.- Objetivos del equipo	
1 . Acabar los trabajos a tiempo	
2 . Aprovechar el tiempo	
3 . Progresar en los aprendizajes	
4 . Esforzarnos todos	
3.- Compromisos personales	
<i>Compromiso personal</i>	<i>Nombre y firma</i>

Figura 7
Revisión del trabajo del equipo

1. Cómo ha ejercido cada cual su cargo

<i>Cargo</i>	<i>Necesita mejorar porque...</i>	<i>Lo ha hecho bien porque...</i>
Coordinador		
Ayudante del coordinador		
Secretario		
Responsable del material		

2. ¿Hemos cumplido los objetivos del equipo?

<i>Objetivos propuestos</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Debemos mejorar porque...</i>

3. ¿Hemos cumplido los compromisos personales?

(NM = necesita mejorar; B = bien; MB = muy bueno)

<i>Nombre</i>	<i>Compromiso personal</i>	<i>NM</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>

4. Valoración global del trabajo en equipo

	<i>NM</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>
¿Hemos acabado los trabajos a tiempo?			
¿Hemos aprovechado el tiempo?			
¿Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje?			
¿Todos los miembros del equipo nos hemos esforzado lo suficiente?			
¿Qué es lo que hemos hecho especialmente bien?			
¿En qué debemos mejorar?			

Referencias bibliográficas

- 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". A Abad, M. y Benito, M.L. (Coords.): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial. Páginas 363-501.
- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- ALONSO, M. J. y ORTIZ, Y. (2005): "Del cuaderno de equipo al método de proyectos", *Cuadernos de Pedagogía*, 345, págs. 62-65.
- COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- DURAN, D. (2002): *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Psicologia de l'Educació.
- ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990): "Interacción social y aprendizaje". A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza, pág. 49-67.
- FABRA, M.L. (1992): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- GÓMEZ, C., GARCÍA, A. y ALONSO, P. (1991): *Manual de TTI. Procedimientos para aprender a aprender*. Madrid: Editorial EOS.
- GONZÁLEZ, P. (2000): "Comunitat d'Aprenentatge Ruperto Medina de Portugalete". *Guix*, 263, págs. 9-18.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON, R.T. y JOHNSON, D.W. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu". A *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 1, núm. 1, pp. 54-64.
- 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>
- MARTÍ, E. y SOLÉ, I. (1997): "Conseguir un trabajo en grupo eficaz". En

Cuadernos de Pedagogía, nº 255, pp. 59-64.

- MELERO, M.A.; FERNÁNDEZ, P. (1995): "El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos". En Fernández, P., Melero, M.A. (comps.): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*, Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- PIAGET, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PORTER, G.L. (2001): *Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència*. Dins Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat. Vol. 5, núm. 1, pág. 6-14.
- PUJOLÀS, P. (2003): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.
- PUJOLÀS, P. y LAGO, J.R. (2007): "La organización cooperativa de la actividad educativa", a Bonals J. y Sánchez-Cano, M. (Coords.): *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, págs. 349-391.
- SERRANO, J.M., y CALVO, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.
- STAINBACK, S. B. (2001): "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". A *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pp. 26-31.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. y JACKSON, H. J. (1999): "Hacia las aulas inclusivas", en Stainback, S. y Stainback, W (1999), *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAKE, Robert E. (2006): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- TRAVER MARTÍ, J.A.; RODRÍGUEZ FELIU, M; CAÑO LLORENS, J.M. (2008): La Carpeta del Equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos. *Quaderns Digitals*, 51.- [Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10448]

El aprendizaje socioemocional: un aporte para la educación inclusiva

Neva Milicic M.

Pontificia Universidad Católica de Chile

Vivir en un contexto de diversidad cultural, como el que favorece una educación inclusiva, tiene un impacto positivo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. A su vez, tener un currículum educativo en el que la alfabetización emocional esté presente desde los primeros años, promoverá una actitud favorable a la inclusión en los estudiantes; es decir, hay una relación de circularidad entre ambos conceptos. Quien vive en contacto con personas de diferentes etnias, capacidades, género, cultura y situaciones de vida, se va familiarizando con las diferencias y creando vínculos de apego con personas distintas, lo cual favorece el desarrollo de una mentalidad abierta a enriquecerse con los aportes de los otros y a valorar la diversidad.

El desarrollo socioemocional en los niños ha sido una preocupación de los educadores durante prácticamente toda la historia de la Educación, existiendo entre los investigadores del tema consenso de su relación con indicadores de bienestar emocional cuando existe un desarrollo apropiado, o, por el contrario, con dificultades sociales, emocionales y académicas cuando se ve interferido (Brookhart y Freeman, 1999; Aron y Milicic, 1999).

Como plantean Ortega, Romero y Del Rey (2010: 42):

“lo que se aprende en la escuela no es lo que se enseña, sino lo que el alumno o la alumna construye dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje, condicionado por las relaciones interpersonales que allí se generan y practican. En este sentido, consideramos que la educación para la convivencia debe basarse en la construcción de la convivencia en la escuela. Para que el alumnado aprenda a convivir positivamente debe observar y participar en las comunidades donde se establezcan relaciones positivas con las personas”.

Si el niño o la niña aprenden en la escuela a acoger la diversidad estarán mejor preparados para desarrollar una actitud inclusiva tanto en la infancia como en la vida adulta. Si por el contrario aprende a discriminar, sus relaciones sociales serán deficitarias y dañinas para sí mismo y para los otros.

Los derechos de los niños y de las personas con discapacidad han sido objeto de un interés preferente en las organizaciones internacionales y los países, orientando sus acciones a buscar la plena igualdad y la no discriminación, y favoreciendo su integración y el acceso preferente a la salud y a la educación (Frolan, 2008; UNESCO, 1992).

Desde nuestra perspectiva (Berger, Milicic, Alcalay y Torretti, 2010), el paradigma del aprendizaje socioemocional puede constituir un modelo que favorezca los procesos de inclusión en el contexto escolar.

¿Qué es el aprendizaje socioemocional?

El aprendizaje social y emocional es el proceso mediante el cual se desarrollan las competencias sociales y emocionales básicas en los niños tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva (Cohen, 2009).

Ladd, Birch y Busch (1999) identificaron cuatro características de un buen aprendizaje socioemocional en la infancia:

- Interacciones positivas con los profesores.
- Representaciones positivas de sí mismo derivadas de buenas relaciones de apego.
- Conocimiento de las emociones.
- Habilidad para regular las emociones.

El centro *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), que ha realizado una importante contribución en el área del desarrollo socioemocional, recopilando y revisando los programas más significativos, ha descrito cinco competencias básicas en el aprendizaje socioemocional (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004):

- Conciencia de sí mismo: Esta área incluye el desarrollo de la capacidad de identificar y reconocer las emociones, una percepción precisa de sí mismo, la autoeficacia, la espiritualidad y la construcción de un sistema de valores. Un elemento importante en el conocimiento de sí mismo es el reconocimiento de las fortalezas y debilidades.

- Conciencia social: Esta área abarca la capacidad de considerar la perspectiva de los otros, el desarrollo de la empatía, la aceptación, la valoración de la diversidad y el respeto por los otros.
- Toma responsable de decisiones: Esta área implica desarrollar la capacidad de identificar problemas, el análisis de situaciones desde diversas perspectivas, la capacidad de resolver los problemas evaluando y reflexionando antes de tomar decisiones, y asumir la responsabilidad personal y moral por las decisiones y las acciones tomadas.
- Autorregulación: En esta área se incluye el desarrollo de la capacidad de controlar los impulsos, de automotivarse, de fijarse metas y cumplirlas. También comprende la capacidad de manejar el estrés y la habilidad para organizarse.
- Manejo de relaciones: En esta área se agrupan las capacidades para el trabajo cooperativo, para pedir y dar ayuda y para negociar, evitar y manejar conflictos. También engloba las habilidades para comunicarse, adquirir un compromiso social y establecer relaciones interpersonales.

Según Jennings & Greenberg (2009), los docentes han de desarrollar estas mismas competencias socioemocionales, por lo que a juicio de los autores deberían ser incluidas en su formación. Es difícil que un docente con dificultades en el desarrollo emocional pueda convertirse en un modelo apropiado para los niños y favorecer su apertura a realidades diferentes. Un profesor que no está abierto a la diversidad difícilmente podrá desarrollar en los niños una actitud inclusiva.

Los niños y jóvenes social y emocionalmente competentes se llevan bien con los otros, saben cómo comunicarse efectivamente, son cooperativos, saben decir no, negocian con los demás para resolver los problemas, saben cuándo y dónde buscar ayuda y realizan una contribución positiva a sus familias y a la comunidad (Cohen, 2003).

Como es fácil de inferir, el concepto de aprendizaje socioemocional ha sido fuertemente influenciado por el de inteligencia emocional (Goleman, 1996). Las áreas de la inteligencia emocional según Mayer y Salovey (1997), son:

- Conocimiento de las propias emociones.
- Manejo de las propias emociones.
- La propia motivación.

- Reconocimiento de las emociones en los demás.
- Manejo de las relaciones.

Resulta evidente que las carencias en estas áreas van a dificultar la conexión emocional entre los niños, la consideración de la perspectiva de los demás y el desarrollo de una actitud empática hacia quienes están, por diferentes causas, en una situación de desventaja.

En los niños la percepción de las emociones de los otros y el desarrollo de conductas pro sociales son factores clave para lograr la empatía ante las necesidades de las personas con necesidades educativas especiales. Las personas excluyentes adolecen de preocupación por los sentimientos de aquellos a quienes excluyen, tendiendo a ser altamente egocéntricos en su visión del mundo. Sin duda una perspectiva en la que se incorpore el aprendizaje de lo que los otros sienten tiende a romper el individualismo.

Incluir no es un acto de altruismo, porque no solo se beneficia quien es “incluido” sino que el mayor “beneficio” posiblemente sea para las personas “consideradas normales”, quienes ven incrementadas positivamente sus conductas emocionales y sociales.

Los docentes en la perspectiva del desarrollo socioemocional

El sistema escolar tiene la responsabilidad de educar personas cuya diversidad es reflejo del complejo entramado social y de diferentes circunstancias vitales. Los docentes han de estar preparados para enseñar, guiar y acoger a estudiantes de diversas condiciones étnicas y sociales y con diferentes capacidades y características personales e intereses muy diversos. También han de enfrentarse a estudiantes que viven situaciones familiares complejas como violencia doméstica, y problemas psicosociales de los padres. En su ejercicio profesional los profesores necesariamente tienen que ayudar a los niños en las crisis normativas y en las inesperadas, que inevitablemente deberán afrontar, y muchas veces serán para sus alumnos un tutor de resiliencia (Cyrulnik, 2003), especialmente cuando ellos son víctimas de algún tipo de discriminación.

En una primera lectura sin duda la inclusión de niños con necesidades educativas especiales plantea mayores exigencias al profesorado, especialmente en las primeras etapas, y supone un mayor desarrollo socioemocional para enfrentar este desafío con una actitud proactiva y lograr su participación en igualdad de condiciones con los demás. Sin embargo, a medida que el proceso de inclusión avanza, existen beneficios porque todos van desarrollando mayor aceptación y convirtiéndose en “mejores personas”, siendo posible observar una disminución de conductas agresivas y un aumento de conductas prosociales.

Otro tema conflictivo del que los profesores han debido hacerse cargo, y que surge con fuerza en las últimas décadas, es el fenómeno de la violencia escolar y las situaciones de hostigamiento o acoso escolar. Esta es una realidad cada día más visible, que en muchas ocasiones supera la capacidad de control de los abusadores y la protección de las víctimas por parte de los docentes, invadiendo el espacio escolar (Milicic y López de Lérída, 2008). La regulación de los fenómenos de intimidación requiere docentes con competencias emocionales específicas para manejar conflictos.

El abordaje de la dimensión del desarrollo personal y educación emocional de los docentes durante su formación inicial y desarrollo profesional es imprescindible; sin embargo está insuficientemente desarrollado o está definitivamente ausente en muchos programas de formación docente (Palmer, 2003). En los currículos de formación de profesores hay un marcado énfasis en el área cognitiva y en aspectos técnicos obviando el área emocional, tildando de poco académico e incluso ingenuo el trabajo en este ámbito (López de Lérída, 2009). En Chile comienzan a perfilarse algunas iniciativas en este campo a través del programa Inicia (Inicia 2009) y el desarrollo de estrategias de apoyo a la inserción profesional de docentes principiantes (Red Maestros de Maestros, 2009).

Se ha planteado que los profesores, en lo que se refiere a su rol docente, han internalizado tempranamente creencias simplistas acerca de las competencias que es necesario tener para ejercer dicho rol, las cuales han elaborado a partir de sus vivencias personales como estudiantes (Abadz, 2008; Stuart & Thurlow, 2000). Una manera de cambiar las creencias erróneas de los docentes es revisar y hacer conscientes las creencias que tienen sobre el proceso de enseñar y los aprendizajes implícitos que orientan sus acciones (Freese, 2006). La información aportada desde las neurociencias sobre cómo las emociones afectan el aprendizaje cognitivo y socioemocional, ha abierto nuevos horizontes acerca de la transferencia de

estos conocimientos hacia la enseñanza, centrándose en el desarrollo emocional positivo (Milicic y López de Lérda, 2009) y en un enfoque más focalizado en las competencias de los estudiantes que en los déficit que puedan presentar.

La escuela y el aprendizaje socioemocional

La escuela es el lugar donde no solo se aprenden las competencias académicas, sino donde el niño aprende desde el punto de vista emocional a:

- Conocerse y vincularse consigo mismo.
- Vincularse con sus compañeros que son diferentes entre sí y relacionarse con figuras de autoridad diferentes a sus padres.
- Relacionarse con el mundo externo.

Todas estas experiencias de vinculación debieran enriquecer su mundo emocional y ayudarlo a adquirir una identidad que le permita configurar un proyecto de vida beneficioso para sí mismo y para los otros.

Vinculación consigo mismo

El contacto consigo mismo –en todos los modelos de inteligencia emocional o de educación afectiva– es considerado la base sobre la que se sustentan las otras competencias emocionales. El conocimiento de sí mismo, desde el enfoque de la psicología positiva (Seligman, 2005), debe centrarse más en las fortalezas que en las debilidades y supone una aceptación de las limitaciones. El niño debe ir integrando su identidad a través de la construcción de una narrativa que derive en una buena imagen personal. En los niños o personas con alguna discapacidad ello constituye un objetivo prioritario, ya que son más vulnerables a tener problemas de autoconcepto y autoestima.

Uno de los temas centrales en el área de la relación consigo mismo es el autocuidado. Crecer es irse haciendo paulatinamente más autónomo en el cuidado de sí mismo. Tratarse bien a sí mismo es un componente de una autoestima saludable que ayudará a los niños a no ponerse en situaciones de riesgo, y a buscar estilos de vida saludables.

Los niños que han introyectado conceptos acerca de sí mismo muy críticos desarrollan una autocrítica patológica paralizante (McKay y Fanning, 1991). En ocasiones, la falta de cuidado se debe a una actitud de rechazo hacia partes de sí mismo, lo que conduce a una fragmentación del yo. Las introyecciones son descritas por Oaklander (2006) como aquellos mensajes erróneos acerca de sí mismo que los acompañarán el resto de su vida. A veces explican y están a la base de la falta de autocuidado.

Vinculación con los otros

Las relaciones con los otros niños, especialmente las amistades, son un factor de desarrollo personal y un elemento protector de las dificultades psicosociales. En el caso de los niños con necesidades educativas especiales y de otros que se sienten discriminados, contar con amigos constituye un escudo protector.

La innegable influencia de los amigos, sea positiva o negativa, debe hacer consciente al colegio de la necesidad de desarrollar estrategias que favorezcan las interacciones entre los niños, tanto para facilitar actitudes empáticas como para promover la inclusión de todos los niños, ayudando en la compleja tarea de tejer vínculos entre ellos. Las relaciones de amistad son una de las experiencias más gratificantes y protectoras de los niños y los adolescentes. Desde el punto de vista de su desarrollo socioemocional, son claves para el equilibrio emocional y su adaptación al contexto escolar.

Las buenas relaciones de amistad son una señal de salud mental en tanto que la falta de ellas puede constituir un marcador psicológico que debe preocupar a padres y profesores por el bienestar socioemocional de los niños que parecen estar aislados socialmente. Tener un amigo o un grupo de amigos favorece la adaptación social porque indica cuáles son las actitudes que son valoradas y cuáles son las normas, que si se quebrantan significarán la exclusión del grupo.

Los amigos proporcionan seguridad y confianza en sí mismo: tener amigos es sentirse querido, cuidado y valorado. Sentirse escogido es un enorme espaldarazo a la autoestima en la infancia y en la adolescencia. Los amigos aumentan la motivación por hacer cosas, abren horizontes, muestran mundos nuevos y evitan el aislamiento. La dedicación exagerada a la computación, a la televisión y en general al uso de nuevas tecnologías que tienen nuestros niños disminuye, sin duda, sus posibilidades de interacción social. El niño o la niña que no tiene amigos

se va empobreciendo emocionalmente y su aislamiento puede ser indicador de un cuadro depresivo. En la medida en que las amistades están bien escogidas favorecen el crecimiento emocional y la autorregulación. Por el contrario, un amigo mal elegido, como todas las malas elecciones, puede tener un impacto negativo en el desarrollo de la personalidad. Tener amigos diferentes es un factor que enriquece y amplía los horizontes.

Cuando en las relaciones entre pares se presenta mal trato o conductas intimidatorias, las consecuencias para el clima social y para la salud mental de los implicados son dañinas. La victimización de niños con necesidades especiales u otros que se encuentran en situación de vulnerabilidad debe ser objeto de una atención preferente de parte de los padres.

Vinculación con la realidad

El niño se va formando una imagen del mundo externo, del papel que él juega en la construcción de esa realidad y de cuál va a ser su rol en el futuro considerando sus “sí mismos posibles” (Markus y Nurius, 1998). Estos aprendizajes acerca de la realidad y de sus posibilidades de actuar en ella se van logrando a través de las experiencias que tienen en su contexto familiar y escolar.

Entender la discapacidad física y mental es aprender a visibilizar un aspecto de la realidad que con frecuencia es negado. Se espera que las próximas generaciones puedan hacerse cargo con mayor eficiencia de la inclusión de las personas con discapacidad, de modo que se pueda crear un entorno social en que ellos puedan ser un aporte efectivo a la sociedad.

Que las emociones influyen en el cómo aprenden los niños parece una obviedad, sin embargo no parece haberse tomado suficientemente en cuenta en las acciones pedagógicas ni en la formación inicial de los profesores, constituyendo más bien una declaración de principios. Una prueba de ello son los numerosos testimonios de niños adolescentes y adultos que tienen archivados, en su memoria emocional, recuerdos traumáticos relacionados con situaciones de aprendizaje.

Las emociones han sido definidas como un motor en las decisiones de actuar de las personas. La decisión de hacer o dejar de hacer algo está influenciada por lo que las personas sienten. Los aprendizajes que evocan emociones positivas son valorados y despiertan sentimientos de competencia (Milicic y López de Lérda,

2009). A su vez, estas emociones están determinadas por la experiencia de éxito o fracaso previo en experiencias similares y por el valor dado a esa actividad por la cultura. Lo que los niños sientan va a ser un determinante en su percepción de la realidad y el cómo se sientan frente a ella va a ser un elemento significativo en la percepción de sus roles futuros.

Aprendizaje socioemocional y sentimientos de autoeficacia

Las experiencias emocionales juegan un rol decisivo en la generación de un sentimiento de autoeficacia positivo o, por el contrario, de falta de competencia. Los adultos a cargo, sean padres o docentes, juegan un papel importante en la generación de experiencias que fortalezcan en los niños sus sentimientos de competencia.

En el contexto de las etnias maya, por ejemplo, una niña que es reconocida y valorada por sus habilidades para bordar tendrá una actitud positiva cada vez que se le solicite hacerlo, transformándose paulatinamente en una experta artesana y probablemente así se irá transmitiendo culturalmente, de generación en generación, una estética determinada. El niño que juega fútbol en Brasil y es seleccionado y reconocido por su talento deportivo, invertirá gran parte de su energía y de su tiempo en desarrollar sus competencias deportivas y tendrá una actitud positiva hacia todo lo que se relacione con el deporte.

Por el contrario, cuando sus experiencias no son exitosas irá adquiriendo un sentimiento de falta de autoeficacia y desánimo acerca de su posibilidad de aprender, por lo que enfrentará las experiencias educativas con una disposición negativa (Haeussler y Milicic, 2005).

Es importante destacar que las experiencias de éxito y fracaso no solo marcan al niño psicológicamente por sus implicaciones emocionales, sino que afectan el funcionamiento a nivel cerebral. Las emociones negativas asociadas al aprendizaje tienen un tremendo impacto negativo no solo en la posibilidad de aprender en el momento actual sino que también afectan a futuro la autoestima académica y los “sí mismos posibles” en el área del aprendizaje (Markus y Nurius, 1998).

La memoria emocional negativa tiene como efecto que al enfrentar una situación de aprendizaje similar, se activan los recuerdos negativos y la nueva situación es enfrentada con ansiedad, lo cual perturba y disminuye las posibilidades de aprender.

Cuando las situaciones difíciles en relación con el aprendizaje se hacen crónicas o son extraordinariamente traumáticas, como el maltrato físico o psicológico, dañan las competencias para aprender. Esto sucede, por ejemplo, con los estudiantes con déficit atencional, quienes, al no tener marcadores biológicos fácilmente perceptibles por los profesores, suelen ser etiquetados como desinteresados y disruptivos, tendiendo a ser discriminados (Condemarin, Gorostegui y Milicic, 2005).

Entre los objetivos centrales de la educación escolar destaca el de proporcionar a los estudiantes una formación integral que les ayude a estructurar su identidad y a desarrollar sus capacidades para participar efectivamente en la construcción de la sociedad. Mediante esta formación se debería posibilitar que los alumnos, como futuros ciudadanos, reflexionen, construyan y pongan en práctica valores que faciliten la convivencia tales como el respeto, la participación y el diálogo, que sirvan en última instancia para construir una sociedad más humana, equitativa y sostenible en el futuro. No se trata de negar los aspectos que limitan, pero un paradigma más centrado en competencias que en los déficit permite reconocer lo que cada cual puede aportar y estar abierto a lo que los otros pueden entregar.

Clima social escolar y aprendizaje socioemocional

Las actitudes inclusivas de las diferencias tanto de profesores como de estudiantes son un factor que aporta significativamente a la creación de un buen clima escolar.

El clima social se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. Es la percepción que una persona tiene, a partir de sus experiencias en el sistema escolar, de cómo es la institución en la que está inserto. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar, el tipo de convivencia y las características de los vínculos existentes (Arón, Milicic y Armijo, 2010).

Al hablar de clima social escolar nos referimos tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen de su contexto escolar como a la percepción que tienen los profesores de su entorno laboral (Arón y Milicic, 2000). El clima se

construye socialmente y se percibe como si existiera independientemente de los sentimientos personales. Refleja lo que los individuos estiman que la mayor parte de la gente siente en esa situación (Zubieta, Delfino y Fernández, 2008).

Cuando el clima emocional en el cual ocurre el aprendizaje se caracteriza por una atmósfera nutritiva, la experiencia dejará una huella positiva en la memoria emocional y el estudiante asociará el aprendizaje con una sensación de competencia que generará una actitud positiva hacia la escuela.

Se ha demostrado (OECD, 2005) que el clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento escolar de los alumnos que la que tendrían los recursos materiales, la política escolar o los recursos personales. En la misma dirección están los hallazgos del *Informe Técnico. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociadas para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica* (OREALC/UNESCO Santiago, 2001). Los países más exitosos en las pruebas de medición escolar, como son Canadá, Cuba, Finlandia y la República de Corea, tendrían un clima escolar más positivo. En ese sentido, el clima social escolar sería uno de los determinantes más importantes en el éxito de la educación (Arón, Milicic y Armijo, 2009).

Las características de los climas sociales permiten describirlos como *nutritivos* o *tóxicos* (Arón y Milicic, 1999).

Las siguientes son las características de un clima social nutritivo:

- Percepción de un clima de justicia.
- Reconocimiento.
- Predominio de la valoración positiva.
- Tolerancia a los errores.
- Sensación de ser alguien valioso.
- Sentido de pertenencia.
- Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión.
- Flexibilidad de las normas.
- Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad y en sus diferencias.
- Acceso y disponibilidad de la información relevante.
- Favorece el crecimiento personal.
- Favorece la creatividad.
- Permite el abordaje constructivo de los conflictos.

Las siguientes serían las características de un clima social tóxico:

- Percepción de injusticia.
- Ausencia de reconocimiento y/o descalificación.
- Predominio de la crítica.
- Sobrefocalización en los errores.
- Sensación de ser invisible.
- Sensación de marginalidad, de no pertenencia.
- Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y desconocimiento de las consecuencias de su transgresión.
- Rigidez de las normas.
- No sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad y en sus diferencias.
- Falta de transparencia en los sistemas de información.
- Interfiere con el crecimiento personal.
- Pone obstáculos a la creatividad.
- No aborda los conflictos o lo hace autoritariamente.

Un clima social positivo se asocia habitualmente a la inteligencia emocional que tengan los miembros del grupo para resolver sus conflictos en formas no violentas, lo que es característico de la cultura de Buen Trato. Por el contrario los climas tóxicos generan estilos de interacción agresivos y de maltrato entre sus miembros, como se observa en las situaciones de hostigamiento escolar (Milicic y López de Lérda, 2008).

El hostigamiento escolar ha adquirido mayor visibilidad en los últimos años, constituyendo una preocupación central del sistema escolar por su magnitud y los efectos dañinos sobre los estudiantes en el corto y largo plazo.

Jennings & Greenberg (2009) plantean un modelo para crear un clima en el aula que favorezca un mejor aprendizaje social y académico de los estudiantes. Según estos autores, el clima del aula se explica por diversos factores, entre los que se destacan la relación entre profesor y alumno, el manejo efectivo de la sala de clases y la implementación exitosa de programas de aprendizaje socioemocional. El profesor es quien dirige estos aspectos a partir de sus competencias socioemocionales, favoreciendo la generación de ambientes invernales o primaverales, tempestades o calma.

Cuando los niños están en un clima propicio experimentan una sensación de seguridad irrigándose la zona de las emociones positivas que está en el hemisferio izquierdo. La experiencia de aprender no solo es positiva en el presente, ya que tendrán lugar más sinapsis en la corteza prefrontal izquierda, lo cual facilitará sus aprendizajes futuros. A la inversa, cuando las emociones asociadas son dolorosas se activa el hemisferio derecho que es el centro de las emociones negativas, haciendo que la próxima vez que enfrente una experiencia similar de aprendizaje tenga una disposición anímica negativa.

Cuando se generan emociones positivas en relación con el aprendizaje no solo se facilita el aprendizaje académico, sino que también se desarrollan competencias emocionales que influirán positivamente en la actitud de los estudiantes hacia sus profesores, sus compañeros y el contexto escolar en general, favoreciendo un clima de respeto mutuo, que es característico de los contextos escolares que favorecen la inclusión.

Emociones autoconscientes

Un factor importante en la generación de la identidad personal es el referido a las emociones relacionadas con el sí mismo, que son de aparición más tardía pero de gran importancia para el desarrollo personal, ya que juegan un rol significativo en la actitud de los estudiantes hacia los compañeros, especialmente cuando presentan algún grado de discapacidad.

Las emociones autoconscientes se refieren básicamente a la autoconciencia emocional; la culpa, la vergüenza y el orgullo. El ambiente en el cual se desarrolla una persona influye, según Hansen, K. & Thompson, R. (2007), en la frecuencia y en la intensidad de su orgullo, vergüenza y culpa, incluyendo sus causas. En la concepción de sí mismo, el desarrollo de la autoconciencia de emociones debe ser considerado al momento de educar. Estas aparecen tempranamente en el ciclo vital durante los años preescolares. Los autores antes citados afirman que entre los tres y los cinco años los niños van adquiriendo más vocabulario para expresar sus emociones, incluyendo las relacionadas con las emociones autoconscientes, y sostienen que surgen de la evaluación de nuestras habilidades y comportamientos acerca de cómo imaginamos que los otros nos perciben.

Coincidimos con Hansen, K. & Thompson, R. (2007) que la autoconciencia emocional tiene un papel significativo en la autorregulación, en el acatamiento de las normas y la consciencia; en el mantenimiento de las relaciones interpersonales; en las motivaciones de logro, en el autoconcepto y la salud mental.

Un contexto inclusivo favorece las actitudes de aceptación hacia sí mismo en la medida que al ser más tolerante es menos amenazante, para percibir las propias características tanto en lo que se refiere a fortalezas como a debilidades.

Relaciones profesor-alumno

El énfasis en la dimensión socioemocional es especialmente relevante en aquellos sectores en los cuales a la familia, por razones de disfuncionalidad o por situaciones de pobreza, le resulta muy difícil satisfacer las necesidades emocionales de los niños y/o desarrollar en ellos las competencias básicas para establecer relaciones emocionales satisfactorias consigo mismos y con los otros. En estas situaciones el contexto escolar, en general, y el profesor en particular como “tutor de resiliencia”, pasa a jugar un rol indispensable para compensar las dificultades que los niños y adolescentes puedan presentar (Cyrulnik, 2003; 2009). En este sentido, el programa propuesto por nuestro equipo de investigación se fundamenta en favorecer los vínculos del niño tanto consigo mismo, como con los otros y con la realidad, buscando a través de las intervenciones favorecer el apego escolar.

El ambiente escolar y las experiencias allí vividas son factores importantes en la promoción o inhibición del apego escolar (Eggert, Thompson, Herting, Nicholas & Dicker, 1994; Pilgrim et al., 1998). En este sentido, el apego escolar debiera constituirse en un objetivo de intervención, promoviendo las oportunidades y habilidades para una mayor participación en la escuela, lo cual debiera incrementar no solo el apego escolar sino también el apego docente y el compromiso escolar.

Existe un reconocimiento creciente sobre la centralidad de la contribución de los docentes en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, la cual tiene efectos duraderos en sus vidas adultas (Birch & Ladd, 1998; Murray & Greenberg, 2000; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Los profesores influyen en sus estudiantes no solo por lo que enseñan y cómo lo hacen, sino también por cómo se relacionan, cómo enseñan y modelan constructos sociales y emocionales, y cómo manejan el curso. En el contexto de la teoría del apego (Bowlby, 1982), cuando los profesores son cálidos y apoyan a los estudiantes, se favorece un sentido de conexión con

el entorno escolar que les da seguridad para explorar nuevas ideas y asumir riesgos –aspectos fundamentales para el aprendizaje (Mitchell-Copeland, Denham, & DeMulder, 1997; Murray & Greenberg, 2000). Este tipo de relaciones profesor-alumno desempeñan un rol fundamental en la generación de un clima saludable, tanto al interior del aula como del colegio, en la conexión de los alumnos con el centro, y en los resultados de aprendizaje, tanto académicos como socioemocionales (Darling-Hammond, Aneess & Ort, 2002; Mcneely, Nonnemaker & Blum, 2002).

Dicho impacto cobra aún más importancia a la luz de la evidencia de los nuevos avances en la teoría del apego que han demostrado que este concepto es modificable; los modelos de apego individuales pueden irse reparando a lo largo de la vida en función de las relaciones significativas y nutritivas que se establezcan (Roisman, 2009). Como resultado de lo anterior, se puede afirmar que la generación de ambientes nutritivos, desde el marco de la convivencia escolar, debe ir asociada a espacios donde todos los miembros de la comunidad educativa se sientan seguros, aceptados e incluidos; el apego escolar permite de esta forma que todos, y especialmente los niños y adolescentes, puedan desarrollarse en un ambiente de confianza e inclusión. Los profesores juegan en este aspecto un importante factor de modelaje en los comportamientos de los estudiantes.

Áreas del programa de desarrollo socioemocional

Un grupo de investigadores (Milicic, Alcalay y Torretti, 2007) ha desarrollado en Chile un programa de desarrollo emocional basado en las áreas que se describen a continuación que pueden favorecer el trabajo de inclusión de la diversidad en el aula. Estas áreas son interdependientes y el desarrollo en cada una de ellas tiene un efecto positivo en las otras. La inclusión *per se* es un factor que favorece el aprendizaje emocional (Berger, Alcalay, Milicic, Torretti, Justiniano y Arab, 2009).

- **Lenguaje emocional:** Se refiere a la capacidad de utilizar un lenguaje adecuado y preciso para expresarse. Esta habilidad favorece que los estudiantes puedan comunicar aceptación y también expresar en forma asertiva sentimientos de exclusión o de discriminación. Favorece la capacidad de identificar y poner nombre a las emociones, con lo cual los estudiantes desarrollarán la capacidad para comunicarse en forma coherente y consistente, disminuyendo así las probabilidades de malos entendidos por problemas de lenguaje. Un buen lenguaje emocional es sutil, cuidadoso y respetuoso de los otros.

- **Conciencia de sí mismo:** Es la capacidad para registrar lo que uno siente y le pasa y qué influencia puede tener en asumir comportamientos adecuados o inadecuados. En otras palabras, permite comprender el papel que las propias emociones juegan en la conducta. Por ejemplo, un niño puede comprender que si se siente diferente puede tender a aislarse sin que los otros necesariamente tengan una actitud de exclusión.
- **Conciencia de los otros:** Se refiere básicamente a la capacidad de ser empático y darse cuenta de lo que sienten los otros. Esto es un elemento esencial en la educación inclusiva porque desarrolla la aceptación y la construcción de relaciones interpersonales sanas y fortalecedoras. Es una actitud para reconocer y legitimar los sentimientos, derechos y necesidades de los otros, de manera empática. Cuando los alumnos logran una adecuada conciencia de los otros estarán más atentos a sus necesidades, y por lo tanto su actitud será más inclusiva y aprenderán a tender puentes, lo cual redundará en una mejor convivencia. Una persona que es conciente y está atenta a las necesidades de los otros es una mejor persona.
- **Autorregulación:** Se refiere a la capacidad de regular la expresión de las propias emociones con objeto de lograr un mayor equilibrio y bienestar personal, así como evitar herir o dañar a los otros. Si bien todas las emociones son legítimas, la forma en que ellas se expresan puede no serlo. Tomar conciencia de las consecuencias de las acciones para uno mismo o para los otros puede ser un factor de freno o de moderador de las acciones que se derivan de las emociones. Anticipar que las palabras o las acciones que se realizan pueden beneficiar o dañar además de a sí mismo a las personas con que se convive en el contexto escolar, promueve una convivencia de las necesidades de los otros. La autorregulación también incluye la capacidad de planificar acciones y cumplir los objetivos, por lo tanto, si se hace de la inclusión de la diversidad un objetivo escolar central, los estudiantes empezarán a regular su actuar de acuerdo a los principios que favorecen una actitud inclusiva.

- **Búsqueda de solución pacífica de conflictos:** Es la capacidad de buscar formas para arreglar los problemas sin recurrir a conductas violentas. En muchas ocasiones los conflictos surgen por la no aceptación de las diferencias; por ejemplo, los conflictos raciales o los que se generan por creencias religiosas. Aprender a enfrentar los conflictos de manera pacífica exige una actitud de apertura y respeto por las ideas del otro, o, dicho de otra manera, quien piensa diferente a uno no es un enemigo sino alguien que ve la realidad de forma diferente. Entender que las formas violentas de enfrentar las divergencias solo aumentan los conflictos, generando en el que pierde resentimientos y deseos de venganza, abre la puerta a una escalada simétrica de la agresión. Si se enseña a niños y niñas a resolver sus diferencias a través del diálogo y la aceptación de las diferencias, estaremos entregando a la sociedad mejores ciudadanos.
- **Optimismo:** Es la capacidad de ver los aspectos positivos de los acontecimientos y situaciones, de valorar lo que uno es, y de focalizarse y valorar los aspectos positivos de los otros. Una persona con una actitud inclusiva, será capaz de visualizar lo que aportan las diferencias, es decir, las percibirá como un factor que enriquece la convivencia social y no como un obstáculo para ella. El optimismo, al igual que el pesimismo, es una actitud que se contagia; además las personas optimistas son más competentes en encontrar espacios de encuentros que favorezcan su inclusión y la de los otros. Por lo tanto, remover los obstáculos que dificultan la participación de aquellos niños que se perciben diferentes, favorecerá su inclusión.
- **Integración social:** Es la capacidad de relacionarse con los otros, pertenecer a grupos y compartir y cooperar con los compañeros. Para desarrollar una actitud inclusiva, un niño debe entender que los prejuicios son un elemento que daña la convivencia social. Vivir con personas diferentes, valorar sus diferencias y desarrollar vínculos afectivos entre ellos favorece una mayor apertura emocional, dejando menos espacio para el desarrollo del prejuicio. En este sentido, la valoración de la capacidad tanto de integrarse uno mismo en un contexto social como de integrar a otros, constituye un paradigma inclusivo para el desarrollo emocional.

- **Habilidades de comunicación:** Es la capacidad de saber escuchar a los otros y de decir lo que se quiere decir en forma adecuada. Saber escuchar, conectándose con las necesidades de los otros y expresarse en forma abierta y clara pero respetuosa, supone tomar en cuenta las necesidades y sentimientos del otro. Una buena capacidad de comunicación es la base de una buena convivencia social.

Todas las habilidades descritas son esenciales en la creación de contextos inclusivos. En la medida que todos somos diferentes de alguna manera, es necesario ofrecer una formación integral que permita aceptar, y más aún valorar las diferencias, considerándolas un aporte más que una limitación.

Síntesis

El aprendizaje social y emocional en la infancia es tan importante como el aprendizaje cognitivo. Desearíamos para nuestros niños un mundo de tolerancia en el que todos se sintieran acogidos, en armonía consigo mismos, que se llevaran bien con los demás, que estuvieran satisfechos con lo que hacen y que supieran resolver los conflictos en forma apropiada, de manera que pudieran convivir en forma pacífica. En este sentido, el aprendizaje socioemocional proporciona a los centros educativos un marco para prevenir problemas y promover el bienestar y el éxito de los estudiantes, ingredientes esenciales en la promoción de una política pública que favorezca la inclusión.

Referencias bibliográficas

- ABADZI, H. (2008). *Aprendizaje eficaz y pobreza*. Santiago: Ediciones UCSH.
- AINSWORTH, M. et al., Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa para la formación del profesorado en el ámbito de la integración educativa. UNESCO, 1993.
- ALCALAY, L., BERGER, C., MILICIC, N., FANTUZZI, X. (2010). *Favoreciendo la educación en diversidad: Aprendizaje socioemocional y Apego escolar*. En L. ALCALAY, M.R. LISSI, N. MILICIC & C. SEBASTIAN (Eds). *Diversidad y educación. Manuscrito enviado a evaluación*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- ARÓN, A.M. & MILICIC, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- ARON, A.; MILICIC, N.; ARMIJO I. (2010) *Clima Social Escolar: Una Escala de evaluación*. Artículo enviado a evaluación.
- BERGER, C., MILICIC, N., ALCALAY, L., TORRETTI, A., ARAB, M., & JUSTINIANO, B. (2009). *Bienestar socio-emocional en contextos escolares: La percepción de estudiantes chilenos*. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- BIRCH, S. & LADD, G. (1998). *Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship*. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- BISQUERRA, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. (5ª Ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- BROOKHART, S. & FREEMAN, D. (1992). *Characteristics of entering teacher candidates*. *American educational research association*, 62(1), 37-60.
- BOWLBY, J. (1982). *Attachment*. New York: Basic Books.
- CASASSUS, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- CASEL, I. (2007). *La educación emocional del profesorado. Un paraguas contra la lluvia del estrés*. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen.
- COHEN, J. (2003). *En el siglo XXI todos debemos ser emocional y socialmente letrados: un desafío y una necesidad*. En J. Cohen (Ed.), *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas* (pp.191-198). Buenos Aires: Editorial Troquel.
- CYRULNIK, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona: Gedisa.
- DAMASIO, A. (1996). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID, *Los derechos del niño con discapacidad*. Pisegraf, España, 2005.

- DURLAK, J.A., & WEISSBERG, R.P. (2007). *The impact of after-school programs that seek to promote personal and social skills*. CASEL, University of Illinois at Chicago. Retrieve from <http://www.casel.org/downloads/ASP-Full.pdf>.
- ELIAS, M. (2006). *The connection between academic and social-emotional learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- EGGERT, L. L., THOMPSON, E. A., HERTING, J. R., NICHOLAS, L. J., & DICKER, B. G. (1994). *Preventing adolescent drug abuse and high school dropout through an intensive school-based social network development program*. *American Journal of Health Promotion*, 8, 202-215.
- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003). *La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- FROLA, P. (2008) *Los derechos de los niños con discapacidad*. Editorial Trillas.
- GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor S.A.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. México: Planeta.
- GREENBERG, M. (2000) *La educación del corazón* (págs. 325-353). En GOLEMAN (2003), *Emociones destructivas. Un diálogo científico con el Dalai Lama*. Santiago: Vergara, Grupo Zeta.
- GREENBERG, M.T. (1997). *Promoting social and emotional competence: The PATHS Curriculum and the CASEL Network*. *Raching Today's Youth*, 49-52.
- GREENBERG, M.T., KUSHE, C.A. COOK, E.T., & QUAMMA, J. P. (1995). *Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS Curriculum*. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- FREESE, A. (2006). *Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry*. *Teaching and Teacher Education* 22, 100-119.
- HAEUSSLER, I.M. Y MIICIC, N. (2005) *Confiar en uno mismo. Programa de Autoestima*. Santiago. Editorial Santillana.
- HAMRE, B., & Pianta, R. C. (2006). *Student-teacher relationships*. In G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (págs. 59-72). Bethesda, MD: NASP.
- HANSEN, K. & THOMPSON, R. (2007) *The Development of Self-Conscious Emotions: Cognitive Processes and Social Influences*. En TRACY, J., ROBINS, R. & TANGNEY, J. (Eds). *The self-conscious emotions: Theory and Research*. (pp.91-113). New York, NY: The Guilford Press.
- PROGRAMA INICIA (2009) *Prueba Inicia: Análisis Crítico y Contrapuestas de Políticas*. Santiago. *Revista Docente Mas*. Pag.98.

- KUPERMINC, G., LEADBEATER, B., EMMONS, C. & BLATT, S. (1997). *Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students*. *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- MADDOX, S.J., & PRINZI R.P. (2003) *School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables*. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.
- LOPES, P. & SALOVEY, P. (2004). *Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills*. In J.E. ZINS, R.P. WEISSBERG, M.C.WANG. & H.J. WALBERG (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp. 76-93). New York: Teacher's College Press.
- LÓPEZ DE LÉRIDA, S., BERGER, CH. & PIZARRO, B. (en prensa). *Intimidación o convivencia en diversidad: polos opuestos de la experiencia escolar*. En L. ALCALAY, M.R. LISSI, N. MILICIC & C. SEBASTIAN (Eds). *Diversidad y educación*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile (en prensa).
- LÓPEZ DE LÉRIDA, S. (2001) *Las competencias docentes*. Monografía no publicada. Santiago. Programa doctorado Universidad Católica.
- MACKAY, M.. FANNING, P. (1991). *Autoestima: Evaluación y Mejora*. Barcelona. Editorial Martínez Roce.
- MARKUS, H. & NURIUS, P. (1998) *Possible selves* *American Psychologist*, 41, 954-969.
- MARCHESI, A (2004). *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?*. Madrid: Alianza.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence* (pp.3-23). New York: BasicBooks.
- MILICIC, N., ALCALAY, L., BERGER, C., Y TORRETI, A., (2007) *Diseño y evaluación de un programa de Desarrollo Socioemocional de estudiantes*. Proyecto Fondecyt 1070851.
- MILICIC, N. (2008) *Todos somos diferentes*. Editorial Universitaria. Santiago. Chile.
- MILICIC, N. Y LÓPEZ DE LÉRIDA, S (2008) *Hostigamiento escolar: propuestas para la elaboración de políticas públicas*. Dirección asuntos públicos, año 3, n°15, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MILICIC, N., LÓPEZ DE LÉRIDA, S. (2009) *Hijos con autoestima positiva*. Santiago Chile Editorial Norma.
- MILICIC, N. Y ARON, A. M. (2000) *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*, *Rev. Psykhe* vol 9, n°2, Nov. Págs.117-125.

- MONJAS, M. I. & GONZÁLEZ, B. (1998). *Las Habilidades Sociales en el Curriculum*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- MURRAY, C., & GREENBERG, M. T. (2000). *Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood*. *Journal of School Psychology*, 38, 423–445.
- OAKLANDER, V. (2006) *El Tesoro Escondido*. Santiago, Editorial Cuatro Vientos.
- OCED (2005) *School factors related to Quality and Equity Results from PISA 2000*. Uno-Verlag Bonn.
- OREALC/UNESCO Santiago (2001) *Informe Técnico. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociadas para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), Santiago, Chile.
- ORTEGA, R., ROMERO, E. Y DEL REY, R. (2010) *Construir la convivencia escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana* en FOXLEY, A.M., *Aprendiendo a vivir juntos*. Ed. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con la UNESCO).
- PALMER, P. (2003). *Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education*. *Journal of teacher education* 54(5), 376-385.
- PALOS, J. (Coord.). (2000). *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum*. Cuadernos de Educación. Barcelona I.C.E. Universitat. Barcelona: Editorial Horsori.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). *Relationships between teachers and children*. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds), *Comprehensive handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). New York: Wiley.
- Pilgrim, C., Abbey, A., Hendrickson, P., & Lorenz, S. (1998). *Implementation and impact of a family-based substance abuse prevention program in rural communities*. *The Journal of Primary Prevention*, 18, 341–361.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Santiago: Vergara Editor. Grupo Zeta.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires: Vergara Editor.
- Stoltenberg, C. (2005). *Enhancing professional competence through developmental approaches to supervision*. *American Psychologist*, 60(8), 857-864.
- Stuart, C. & Thurlow, D. (2000). *Making it their own: Preservice teachers*.
- RED MAESTROS DE MAESTROS. (2009). *Diplomado "Formación de mentores –Ed. Parvularia y básica*. Extraído el 18 de junio, 2009: http://www.rmm.cl/website/index1.php?id_contenido=84&id_seccion=12

- UNESCO (1992) *Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad, en el área.Iberoamericana*. Colombia 1992.
- ZUBIETA, K. E.M., DELFINO, G.I., FERNÁNDEZ, O.D. (2008) *Clima social emocional, confianza en las instituciones y percepción de problemas sociales. Un estudio con estudiantes universitario urbanos argentinos*. Revista Psycke, vol 1, Mayo.
- WALBERG, H., ZINS, J.E. & WEISSBERG, R. (2004). *Recommendations and conclusions: Implications for practice, training, research, and policy*. In J.E. ZINS, R.P. WEISSBERG, M.C.WANG. & H.J. WALBER (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp. 209-217). New York: Teacher's College Press.
- WANG, M. (1991). *Adaptive Instruction: An alternative Aproach to provide for student diversity, Efective schools for all*, Fulton Publishers, Londres,
- ZINS, J., WEISSBERG, R., WANG, M. & WALBERG, H. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teacher's College
- ZINS, J.E., PAYTON, J.W., WEISSBERG, R.P., & O'BRIEN, M.U. (2007). *Social and emotional leaning and successful school performance*. En G. MATTHEWS, M. ZEIDNER, & R. D. ROBERTS (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*.

Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el *estar-juntos* en la educación

Carlos Skliar

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina,
CONICET.

De sensaciones y percepciones sobre la educación y la escuela

Comenzaré este texto por una discusión quizá inesperada: da la sensación de que la escuela, al menos en “este lado del mundo” ya no es lo que era, ya no está cumpliendo con su (aparente) misión de resolver los problemas de convivencia, de desintegración social, de fragmentación, de inequidad, etc., que se le plantean al mundo. Y parece al mismo tiempo que “el mundo” le demanda a la educación y a sus instituciones –ya de por sí desvalorizadas– un conjunto de valores y virtudes; es ese mismo mundo el que se desinteresa por la educación y la acusa de haber perdido el rumbo, su identidad y su razón misma de ser.

Resulta curiosa, por no decir trágica, la frecuente opinión que sugiere que la escuela ha perdido en estos tiempos su sentido más fundante y decisorio: el de educar a todos. Esa opinión conlleva una tonalidad sombría, tosca, un encogimiento de hombros, una cierta mirada perdida que se abandona a sí misma. Y lo curioso de esa expresión, lo trágico de esa afirmación, es que en buena medida se reproduce entre aquellas y aquellos que hemos pensado siempre en su carácter imprescindible, en su inestimable posibilidad de crear vidas distintas, en su encomiable batallar por un mundo distinto.

También es curioso que la sospecha acerca de la no-educación provenga sistemáticamente de cierto espíritu mediático que todo el tiempo cree de sí mismo que no educa, que no enseña, que no instruye, y que se omite a diario de su propia práctica irresponsable.

No quisiera caer en la tentación de especular qué sería de nosotros sin la escuela o qué fue de la humanidad antes del surgimiento de las instituciones educativas modernas. Lo que me parece sustancial es encontrar los sentidos del educar en este aquí y ahora, es decir, en este presente en toda su extensión, complejidad y hondura.

Veámoslo así: si bien las escuelas han perdido cierto rumbo –no apenas por las transformaciones vertiginosas y caóticas de estos tiempos, sino también por la creciente precariedad de los objetos y del hábitat educativo–, no menos cierto es que lo intentan todo para reconciliarse con los sentidos múltiples del acto de educar.

La crisis educativa es, sobre todo, un padecimiento que atañe a una imagen del mundo y no solo a una imagen escolar: se padece de la falta de conversación entre generaciones, se padece de inequidad, se padece de promesas políticamente insulsas hechas *a la carta*, se padece de la ausencia de experiencias sentidas y pensadas.

La acusación acerca de que la educación ha perdido su fisonomía es falsa e injusta. Todo remite a una paradoja de difícil solución: el mundo le pide a la escuela que cumpla con su estirpe civilizadora, que *ciudadanice*, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que genere valores de aceptación y pacificación, que cree una atmósfera de armonía y convivencia. La cuestión es que el mismo mundo que le exige todo esto a la educación, es un mundo incapaz de realizarlo. Mientras la escuela intenta afirmar la vitalidad, la diferencia y el estar-juntos, el mundo, burdamente representado por sus mecanismos de mediatización informativa, solo aporta la estética de la violencia, la postergación de lo humano, el folklore de lo bizarro y la espectacularización de los cuerpos diseñados por ciegos bisturís.

Aún así, en medio de la batalla por la sobrevivencia, en medio de los perversos conteos de muertes, secuestros e indolencias, en medio de los apelativos (falsos o ficcionales) sobre la necesidad de diálogo y consenso, en medio de la desolación planificada en secuencias de imágenes sobreactuadas, es posible pensar todavía en la transparencia del gesto educativo. Un gesto que no es heroico, que no debe ser demasiado enfático, que no puede ser apenas un modo indirecto para definir nuestras virtudes, sino un gesto diario, mínimo, que se relaciona con una responsabilidad única: la responsabilidad por la vida de cualquier otro. Con firmeza, pero no con rudeza, hoy la educación debe plantearse –como de hecho ya se lo plantea– la necesaria inauguración de otro tiempo y de otro espacio con respecto al mundo mediático e híper tecnológico que la rodea.

No se trata tanto de una enseñanza a propósito de cómo se debería vivir (con demasiada frecuencia teñida de brutal moralidad) sino de la transmisión de la experiencia y del mundo de un tiempo a otro tiempo; no tiene que ver tanto con la insistencia por unos contenidos, sino más bien con la presencia de quien inaugura el acto de enseñar; no se trata tanto de elaborar un discurso sobre los alumnos presentes o ausentes, sino de una ética a propósito de sus existencias; no tiene que ver tanto con una pretendida y esquiva homogeneidad o con la diversidad, sino con “abrir un lugar dentro de la norma para que surja el otro” (Bárcena, 2008: 8-11).

Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir.

La “crisis” de la convivencia

Es necesario insistir con la pregunta sobre la convivencia, por el estar-juntos; una cuestión quizá curiosa o excéntrica en tiempos en que parece que lo habitual sea la in-comunión, la desidia, el abandono, el miedo a todo lo que pueda ser (en apariencia) extraño o intruso o débil o ajeno o, sobre todo, indescifrable, incognoscible.

No es de extrañar que se diga y se escuche con demasiada frecuencia: hay crisis de convivencia, cuesta la convivencia, duele la convivencia, hay mal de convivencia. Y es que quizá no hemos sido lo suficientemente fraternos ni amistosos y por eso la convivencia suena, al menos en las grandes urbes –con sus enormes instituciones y su ritmo desenfrenado–, como una suerte de lamento por la pugna entre vecinos desconfiados, una especie de inevitable peligrosidad; en fin, la imagen de una batalla de desdichados contra desdichados.

Sin embargo, hay un equívoco desde el inicio: ni la convivencia, ni el estar-juntos, pueden ser signos, o símbolos, o indicaciones que señalan directamente hacia la armonía, hacia la no-conflictividad, hacia la empatía inmediata, el consenso instantáneo y, por añadidura, hacia la plena satisfacción educativa. Quizá en ello radique la principal desvirtuación de toda noción de convivencia: si partiéramos de la idea que se trata de relaciones de afección, de contradicción, fricción, contigüidad, no buscaríamos resolver la vida en común a partir de fórmulas

solapadas de buenos hábitos y costumbres, didácticas del bien-estar y del bien-decir, necios y banales experimentos de diálogos ya preconstruidos.

En la convivencia hay, ante todo, una pregunta que solo adquiere sentido en el interior de la convivencia, cuando la convivencia se revela como dificultad, como imposibilidad, como aquello existente y no existente al mismo tiempo. Porque, ¿qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan? ¿No será que convivir consiste en interrogarse sobre lo que nos pasa con los demás, entre los demás? ¿Y cómo hacer para responder a esa cuestión si las primeras imágenes que sobrevienen expresan un inhóspito espacio de cotidiana ajenidad, la amargura extrema por la indiferencia y el padecimiento por una comunión a veces tan forzada como forzosa?

Una de las trampas que se deriva del pensar la convivencia como problema es, precisamente, la tentación de tener que responder cómo, al fin, dar solución a su aparente “crisis”, prometer una nueva convivencia en las escuelas y tensar hacia delante la complejidad del asunto. Inclusive, se podría pensar que la única solución a la exclusión, al abandono, al rechazo, o también a esa aceptación a regañadientes hacia el desconocido, es la inclusión. Pero si lo que ocurre es que ni siquiera estamos juntos, si muchos no están dentro de las escuelas: ¿cómo hablar de una crisis de lo que no hay o que hay pero en pequeñas pócimas?

Justamente uno de los modos más eficaces y quizá menos atractivo para comenzar a hablar de “los tiempos que corren” en la educación, es el remitirlo todo, absolutamente todo, a la vaga idea de “crisis”³⁴: crisis de las instituciones, crisis en las condiciones de trabajo, crisis en la profesionalización de los docentes, crisis de la didáctica, crisis intergeneracional, crisis de accesibilidad de la población a la enseñanza, crisis de la transmisión, crisis de autoridad, crisis de repitencia, crisis en los paradigmas de aprendizaje, crisis curricular. Pero no siempre la descripción de la crisis es aguda o interesante, no siempre es conmovedora, audaz, paciente.

34 No estoy demasiado seguro de adoptar el término “crisis” en relación a lo educativo y a lo escolar. Y no, justamente, por la adhesión o no a una cierta postura “crítica” relativa a los usos banalizados y a los abandonos frecuentes de esa palabra (donde tal postura crítica forma parte interesada del asunto). En ciertos momentos se debería decir, en vez de “crisis”, más bien “dolor”, “agonía”, “sufrimiento”, “trastorno”, “padecimiento”, “conmoción”. Así, al mencionar la “crisis” educativa, tal vez debería optar por escribir: “dolor, agonía, sufrimiento, trastorno, padecimiento” de la educación. De todos modos, la palabra “crisis” que voy a utilizar a lo largo de este capítulo intenta ser honesta y transparente, asumiendo el espíritu de aquello que dice Emmanuel Levinas: “Expresiones como ‘mundo roto’ o ‘mundo trastornado’, por corrientes y banales que hayan llegado a ser, no dejan de expresar un sentimiento auténtico”. Emmanuel Levinas, *De la existencia al existente*, Madrid: Arena Libros, 2006, pág. 23.

Ello ocurre, sobre todo, cuando el lenguaje de la crisis comienza a teñir de más y más crisis cada uno de los espacios y los tiempos educativos y no dan ni dejan margen para sentir y pensar otras cosas. La sensación de “crisis” parece ocupar toda la extensión de la mirada, sin dejar margen alguno para mirar eso que nos pasa en la educación.

Tal vez la “crisis” se extrema y se revela con crudeza en esa suerte de incompreensión abundantemente ejemplificada en los textos especializados sobre los tiempos de crisis. Allí, el discurso habitual de la crisis es, sobre todo, un miedo irremediable y un desconcierto generalizado frente a la crisis: miedo a un desorden humano que nunca fue sino desordenado, miedo a esos otros que se transforman en pura alteridad por ignorancia o por desprecio, miedo a no vivir ni convivir sino solo a durar, miedo a que el mañana educativo pierda su estirpe redentora.

Ya es una tradición consagrada que ese tipo de discurso arroje, impunemente, un epílogo anunciado: cuanto más infernal sea la crisis, cuanto más calamitosa, desgarradora, inmoral e inhumana, siempre habrá a mano, como tenaz contrapartida, un discurso de salvación, ese trazado inconfundible de un *hilo metálico* hacia delante, de un hilo metálico capaz de resistir toda crisis y conducirnos hacia un mañana candoroso, hacia ese futuro inexcusablemente mejor. “De todo lo que hemos vivido –escribe Clarice Lispector (2007)– solo quedará este hilo. Es el resultado del cálculo matemático de la inseguridad: cuanto más depurado, menos riesgo correrá; el hilo metálico no corre el riesgo del hilo de la carne”.

El riesgo del discurso habitual sobre la crisis es su propia habituación a la crisis, su comodidad apelativa en medio de lo que es esencialmente ininteligible, su aletargamiento frente al riesgo, el dolor y el padecimiento, su constante invención de una realidad ya corroída por el estrechamiento de aquello que considera, para sí misma, lo real. Su agotamiento ocurre bien antes de su propia formulación: se nota en el hartazgo por los travestismos discursivos.

La crisis de la convivencia como reflejo de la pérdida de la conversación

Ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos solo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas. El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de

los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros.

Esta dificultad o imposibilidad de conversación en educación tiene que ver en parte con el vaciamiento del lenguaje de la disciplina pedagógica. Hay una clara sensación de vacuidad y la percepción de que todo se ha vuelto impronunciable. Vale la pena citar aquí a Jorge Larrosa (2006: 31): “Cuando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa solo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente (...) Cuando digo que ese lenguaje se está haciendo impronunciable, me refiero, por ejemplo, a su carácter totalitario, al modo como convierte en obligatorias tanto una cierta forma de la realidad (...) como una cierta forma de la acción humana”.

La vacuidad y lo impronunciable se refieren, casi en el límite de la desesperación, a una filiación esquiva entre el qué decir, quién lo dice y cómo se disemina lo dicho. Deberíamos prestar una atención más escrupulosa a las máscaras institucionales con que se pretende regular, administrar y de ese modo destruir la conversación. Pues se percibe la incomodidad mayúscula en relación a los simulacros de conversación que ocurren, a diario, en el interior de ese lenguaje pretendidamente académico. Miguel Morey (2007: 413-440) nos dice que toda conversación debería desafiar a ese “porque lo digo yo” y el “tú qué”, para poder ser, justamente, una conversación. Como si se tratara de un esfuerzo por quitarse de la idea de que conversar es apenas un doble monólogo de dos “yoes” que siempre están en paralelo y nunca se tocan, es decir, que nunca se afectan, nunca se mueven, nunca se quiebran. Así, la conversación se vuelve una impostura, una manera paradójica de quitarse de la conversación, aun haciendo de cuentas que estamos conversando.

La convivencia como la existencia “con”

Y quizá por eso mismo es que la pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una pregunta que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma o resta de cuerpos presentes, pero mucho menos a la contingencia de la existencia, de toda existencia.

Aquí reside la clave, entonces, de porqué la convivencia no puede ser entendida

apenas como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”. La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque en todo caso hay –inicial y definitivamente– perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy (2007: 51): “Es ser tocado y es tocar. El ‘contacto’ – la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión– es la modalidad fundamental del afecto”. Ese estar-juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.

Sin embargo, buena parte de los discursos acerca de la inclusión –sobre todo aquellos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, lo mismo y lo diferente– afirman la convivencia pero a condición de que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, muchas veces matizada por palabras de orden, tales como tolerancia o aceptación o reconocimiento del otro, porque allí no hay relación, sino un exceso de lejanía o indiferencia³⁵. Ahora bien esa distancia que se asume como distancia de altura o distancia de jerarquía es imposible, porque, como continúa diciendo Jean-Luc Nancy (2007: 51-52): “(...) lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro –del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (...) Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) Arrasar o aniquilar a los otros –y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad”.

35 “La práctica de la relación va más allá de la tolerancia; va más allá de la tolerancia porque no se limita a dejar existir a los demás sino que entra en el juego delicadísimo de dar y dejarse dar: del amor, pues. (...) La práctica de la relación, de la relación que tiene en cuenta el amor, se sitúa así más allá de la tolerancia; más allá, nunca en contra de la tolerancia”. En: Milagros Rivera, *Mujeres en relación: feminismo 1970-2000*, Barcelona, Icaria, 2001, p. 69.

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y un contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora bien: ¿cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el “aquí estoy yo”), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: “no apenas aquí estoy, sino yo también soy”)? ¿Y qué efectos podrían producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad?

Uno podría preguntarse aquí si algo de todo lo planteado hasta aquí reaparece, aunque sea de otro modo, bajo otras palabras, con otras entonaciones, en la tradición relativamente incipiente de la educación inclusiva. Uno podría preguntarse si en verdad lo que está en juego allí no sea una percepción tal vez débil, liviana, de la idea misma de convivencia. Uno podría preguntarse si la inclusión es *inclusión* cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho y de derechos, la suma presente de presencias pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en la coexistencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro, apenas, como ser incluido.

El pensamiento de la convivencia, del estar juntos, así como lo hemos asumido aquí a partir de algunos fragmentos de Jean-Luc Nancy (2007: 56), nos obliga a otras percepciones, a otras palabras: la existencia común no puede expresarse en plenitud sino pensando “ni a partir de uno, ni a partir de otro” –es decir, evitando la identificación de sujetos y centrándose en lo que hay, lo que existe entre los sujetos–; sino “pensar absolutamente y sin reservas a partir del ‘con’”; sino pensando “lo que existe, sea quien sea, existe porque coexiste”.

Dicho esto en una progresión quizá más simplificada:

- Estar juntos no tiene sentido en sí mismo, sino implicara sentir y pensar qué pasa entre nosotros.

- Estar juntos no tiene valor moral por sí.
- Estar juntos incluye desde la *amorosidad* hacia alguien hasta el *enojo*, *pero tal vez no la indiferencia*.
- Estar juntos habla de un límite (es una relación entre dos cuerpos) no de una fusión o una asimilación (de un cuerpo en otro cuerpo).
- Estar juntos no proviene de la determinación de una relación jurídica obligada, sino de la potencialidad y la singularidad de una pasión ética.
- Estar juntos refiere más a lo político que a la política.
- Estar juntos supone a la vez hospitalidad y hostilidad.
- Estar juntos impide o suspende la idea de tolerancia.
- Estar juntos significa ir más allá de lo uno (y de su relato de identidad) y de lo otro (y de su relato de identidad).

La convivencia y la conversación “en el interior” de lo educativo

La pregunta por la convivencia en educación no dejará nunca de resonar porque ha estado allí, quieta e inquieta al mismo tiempo, desde el momento mismo en que lo humano parece encarnar la imposibilidad y la posibilidad del estar-juntos, la imposibilidad y la posibilidad de edificar algo, la imposibilidad y la posibilidad de una construcción en común.

Pero no habrá demasiada resonancia mientras solo se hable del desprecio y la desconfianza como moneda corriente del intercambio, del despecho como si fuera la única relación posible y disponible, de la desazón como si fuera la única forma de supervivencia, de la incertidumbre como si fuera lo mismo que la ignorancia, de la tozudez como si fuera un patrimonio, de la herencia como si fuera una tradición muerta y de la falta de futuro como si se tratara, entonces, de una salida autista y maníaca de este presente depresivo.

Por otro lado, sería mucho más peligroso escudarse de la complejidad de la pregunta por la convivencia y la educación y contagiarse, así, de ese hábito tan actual y tan banal de sostener o bien una retórica fatalista –que insiste en hablar de una separación ya definitiva o de un encuentro ya imposible de antemano– o bien una retórica nostálgica –que se retuerce en la búsqueda de una memoria desquiciada– o bien una retórica utópica –que nos obliga a retornar siempre a la idea de una convivencia de superficie–.

Digamos que la única promesa posible es la de sentir más y más aridez, más y más sequedad. Porque no se trata apenas de los unos y los otros, de excluidos e incluidos, de normales y anormales, y de las posibles relaciones que a menudo se asumen como por fuerza convergentes, sino también de una tensión que se extiende infinitamente: se trata, entonces, de cómo pensar las tradiciones implicadas en el pensar la educación no apenas como el alojamiento institucional de unas alteridades devaluadas, sino como el estar-juntos un espacio y un tiempo particular de conversación entre diferencias.

Es indudable que ya tenemos una cierta experiencia acerca de la trama de dislates e injusticias que se originan en la caracterización obstinada, rígida y torpe de ciertos tipos de aprendizaje, aunque no de todos; del ensañamiento con ciertos tipos de cuerpo, aunque no con todos; de la sospecha sobre ciertos tipos de lengua, aunque no de todas; de la mirada sombría puesta sobre ciertos tipos de nacionalidad, raza, clase social, aunque no sobre todas; de la desconfianza acerca de ciertas inteligencias, aunque no acerca de todas. Ya hay una cierta experiencia acerca del sentido de los excesivos, aunque siempre ambiguos y violentos cuidados morales, políticos y educativos. Ya hay una cierta experiencia cuando se piensa en lo que ocurre cuando los otros (es decir, cualquier *otros*) devienen motivo de interpelación o de convivencia programada o de conceptualización vacía o cuando son mencionados y *reformados* a propósito de un cambio, tan evanescente como fosforescente, en los escenarios culturales, políticos y pedagógicos.

Por ello mismo: ¿qué puede significar dotar de una cierta complejidad y a la vez de un cierto extrañamiento cuando se hace referencia a las formas contemporáneas de la hospitalidad y su ya adherente y por demás huraña relación con la hostilidad? ¿Cómo desandar esa atribución persistente de la hospitalidad al uno mismo y la fijación insistente en el otro de la figura del ser solo un intruso, un ajeno, un extranjero, una amenaza? ¿Qué convivencia es posible más allá del equilibrio imposible entre el enseñar y el aprender, los reconocimientos de ocasión, los eufemismos siempre toscos y provisorios, la extrema *intocabilidad* entre los cuerpos que nos torna insensibles, los ademanes superfluos de encuentro y despedida, de la exagerada proximidad que nos torna uno a uno en seres irrelevantes? ¿Y qué se pone en evidencia al pensar en el destino educativo de la convivencia, si casi todo lo que se hace es merodear por los bordes de una cierta aceptación “obligatoria” del otro?

El problema es, tal vez, que el lenguaje que necesitamos para pronunciar de otro modo esa convivencia aún no existe o está fuertemente anclado en la hiper especialización del lenguaje educativo. Como bien lo escribe Jorge Larrosa (2006: 30): “En las últimas dos décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica (...) Por un lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que hay, lo que nos dicen que es (...) Por otro lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que debería haber, lo que nos dicen que debería ser”.

Por lo tanto, afirman algunos, no habría más remedio que seguir naufragando eternamente entre dos aguas: o en las aguas contaminadas de una realidad que se describe a sí misma como la realidad pedagógica “actual” y, por lo tanto, “incontrastable e irremediabilmente inmodificable” (estos alumnos, estos maestros, estas escuelas, estas didácticas, esta formación, esta transmisión, este currículum, estas condiciones de trabajo) o bien en las aguas disecadas de una realidad que se designa a sí misma como la realidad pedagógica “futuralemente móvil” (los alumnos del mañana, los maestros del futuro, las escuelas que vendrán, las didácticas a innovar, el currículum a construir, las nuevas condiciones de trabajo).

Pero si solo se hace posible hablar de la educación en su *presente real y depresivo* (que no necesita de la lengua a no ser su tibia e inexacta representación) y/o de la educación en tanto futuro ya preconstruido (que tampoco requiere de la lengua pues ya está todo predicho y predisposto de antemano), daría la sensación que no quedan otras marcas de la lengua disponibles en la educación, para la educación.

Entonces, las preguntas se tornan casi obvias: ¿queda algo más por decir en educación? ¿Algo para decir que no insista más en diagnosticar ni en arrojar estallidos de vacuas promesas? ¿Algo para decir que no asuma ni el tono nostálgico de un pasado incommovible ni la melodía utópica que borra de un vez este presente impostergable?

La “otra” inclusión educativa como una “otra” convivencia

Hace ya algunos años, junto a Jorge Larrosa (Larrosa, J, y Skliar, C., 2001: 17-18), escribimos que:

“Parece que el problema ya no es la dominación... los hombres no deben aprender a vivir libres, sino a vivir juntos y a comunicarse ordenadamente... reunir a los hombres... desde la diversidad bien ordenada y bien comunicada... de lo que se trata es de administrar las diferencias identificándolas y de tratar de integrar a todos en un mundo inofensivamente plural y a la vez burocrática y económicamente globalizado... que lo que importa es seguir administrando y gobernando las fronteras y los pasos de frontera entre el sí y el no, el ser y el no ser, el poseer y el no poseer, el saber y el no saber, entre lo mismo y lo otro”.

Voy a traer al ruedo aquí aquella cuestión enunciada por Jacques Derrida (2007), unos pocos días antes de morir: “¿Se puede enseñar a vivir?”, a lo que añadido: ¿se puede enseñar a vivir y a *convivir*? En cualquier caso todo depende de cómo suene ese “enseñar a vivir y convivir”. Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de ese “yo” que enseña, de ese “yo” que explica, de ese “yo” que sabe, de ese “yo” que instruye y que se naturaliza como “imprescindible”. Enseñar a vivir quizá signifique renunciar de plano a todo aquello que huele al “yo” como impostura: “Enseñar a vivir –escribe Graciela Frigerio (2006: 140)– (...) renunciando a la soberbia del ‘yo te voy a enseñar’. Fórmula que siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería”.

¿Cómo responder, entonces, a la pregunta del enseñar a vivir y a convivir si al volver la mirada hacia las instituciones educativas ocurre por lo general aquello que George Steiner (2005: 79) define como una “amnesia planificada”? Pues habría que recalcar una y otra vez que la transmisión es, ante todo, una política de la memoria. Y la memoria puede –y suele– ser tan hospitalaria como hostil. Por eso la pregunta sobre el enseñar y el aprender a vivir y convivir es también una pregunta acerca de la hospitalidad y la hostilidad de la educación:

“Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: ‘Te voy a enseñar a vivir’, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy

a enderezarte (...) ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida?" (Derrida. J., 2007: 21-22).

Las preguntas de Derrida acerca de si es posible enseñar a afirmar la vida, solo encuentran un cierto tipo de respuestas si, con anterioridad, se piensa la educación no ya bajo la urgencia mezquina del utilitarismo de una cierta obligación moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia.

Afirmar la responsabilidad y el deseo por una convivencia educativa trae consigo la intención manifiesta de confrontarla tanto con aquella infertilidad de los *novedosos* planteamientos jurídico/educativos –que solo reemplazan texto legal por otro texto legal *aggiornado*– como con algunos de aquellos típicos relatos de cuño integracionistas y/o inclusivos –que parecen obsesionarse, apenas, por la presencia literal de algunos otros concretos que, un poco o mucho antes, no estaban dentro de los sistemas institucionales–.

Entre el sobre-exceso de razón jurídica y la mera suposición de una promesa inclusiva parece dirimirse el relato actual acerca de qué es y qué debería ser la educación. Y en medio de ello vuelve a emerger la invención de un realismo pedagógico que exige la presencia de todos, la presencia *universal*, pero que muchas veces ahoga toda pretensión de existencia de un otro, de cualquier otro, de otro cualquiera.

Pero: ¿de cuál crisis nos habla la "inclusión"? ¿Qué introduce en la escena pedagógica como realidad del presente y como presunción remediadora de futuro? Se habla de una crisis en la noción y la percepción de homogeneidad, de una crisis en la exacerbada unicidad de los recursos pedagógicos, de una crisis en la enseñanza de lo mismo dirigida hacia todos, de una crisis en el diseño de los ambientes de aprendizaje, de una crisis en la formación tradicional de las maestras y los maestros, etc. Aún así, las respuestas dadas a este conjunto desordenado y siempre proclamado de problemas obtiene a cambio la aplicación de la fórmula conocida del "más vale más": si hay problemas en el currículum, más vale más currículum; si hay problemas en la formación, más vale más formación, etc. Quién sabe si no es el caso de pensar aquí ya no en esa ecuación en apariencia productivista, sino más bien en una radicalidad de la alteridad educativa.

Por lo tanto: habría que decir aquí que la educación es una responsabilidad y un deseo por una “tarea de convivencia” que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. Responsabilidad y deseo por una tarea de convivencia educativa que sienta y piense la transmisión no solo como un pasaje de un saber de un uno para otro, como si se tratara, al estilo de lo anunciado por Jacques Rancière (2007), de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe el saber hacia quien no lo sabe, sino de aquello que ocurre en uno y en otro (es decir, que en vez de ser un acto de desigualdad es, quizá, un arte de la distancia). Y una responsabilidad y un deseo por una tarea que, entonces, no se torna ni obsesiva ni complaciente ni suplicante con la presencia del otro.

Pero es por eso mismo, por esa insistencia en la totalidad, por esa exigencia de presencias, que da la sensación que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable: la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro, ni cuya función radica en la descripción del otro. La educación es, siempre, del otro, de un *otro que es un otro cualquiera, que es, por lo tanto, cualquier otro*³⁶.

La tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, aunque esté más que claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares. Como lo sugiere Mèlich: “Desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido”³⁷.

Ahora bien: ¿cómo retornar, ahora, al relato o los relatos de la educación inclusiva? ¿Qué hay en todo ello que afirme la vida y la existencia de cualquier y de cada

36 Expresión acuñada por José García Molina en su libro *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.

37 Joan-Carles Mèlich, *La persistencia de la metamorfosis*, Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, núm. 42, (mayo-julio), 2005.

uno? ¿Cómo volver al pensamiento del “estar juntos”, entonces, sin forzar la literalidad, la transparencia exacta entre la idea un tanto remanida de convivencia aquí planteada y ese “aprender y enseñar a vivir juntos” bastante más liviano que nos ofrece y nos promete una buena parte de los discursos y las imágenes de la inclusión? ¿Cómo no caer en la trampa de que todo se resolverá con más y más capacitación? ¿Y cómo desdecir aquella idea de que para estar juntos habría que, primero, preparar la bienvenida al otro en todos los detalles, conocerlo de antemano, regular su llegada y luego, después, más tarde, solo más tarde, sentirnos responsables y desear la relación?

Por un lado quedarían repitiéndose insistentemente aquellas voces que enuncian, como contrapartida a lo recién dicho, la necesidad de la aceptación del otro, su reconocimiento como otro legítimo, el respeto y su tolerancia. Si bien no se trata de un mismo género de respuestas, aceptación, reconocimiento, respeto y tolerancia, suelen habitar juntos este tipo de gramática educativa. Como sea, en este caso muy poco o nada se dice de las relaciones de alteridad sino que, me parece, se trata más bien de decisiones que debería tomar el uno (siempre el mismo uno) sobre el otro (siempre el mismo otro).

La otra salida, el otro modo de diseñar una respuesta, tiene que ver más con una posición radicalizada de alteridad y de diferencia, que no es una decisión que involucre distancia y etiquetamiento de lo diverso, sino una idea sostenida en la conversación y el estar-juntos entre alteridades.

Y para que haya alteridad, para que haya conversación de alteridad, para que haya convivencia entre diferencias, para que exista el estar-juntos, debe haber tiempo. No “más tiempo”, sino “otro tiempo”. Después de todo es eso lo que escuchamos a diario en las instituciones educativas: “no hay tiempo, no tenemos tiempo, necesitamos tiempo”. Por todo ello, quisiera terminar este texto tomando unas palabras que nos llegan desde la literatura y que apuntan hacia la tragedia del no tener tiempo para estar-juntos y, así, la preeminencia de lo normal como la instauración de una mirada que todo lo regula y todo lo juzga:

“Lo cierto es que si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero, a veces, no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo, así que nos dejamos guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas” (Coetzee, J.M., 2002: 94).

Referencias bibliográficas

- BÁRCENA, F. (2008). *Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones*. Revista Todavía, Buenos Aires, núm. 21.
- COETZEE, J.M. (2002). *La edad de hierro*. Barcelona: Mondadori.
- DERRIDA, J. (2007). *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FRIGERIO, G. (2006). *Acerca de lo inenseñable*, en SKLIAR, C. y FRIGERIO, G. (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006.
- GARCÍA MOLINA, J. (2008). *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- LARROSA, J. (2006). *Una lengua para la conversación*, en LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Coordinadores) *Entre pedagogía y literatura*, Madrid - Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LARROSA, J. y SKLIAR, C. (2001). *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Laertes Editorial.
- LEVINAS, E. (2006). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.
- LISPECTOR, C. (2007). *Discurso de inauguración*. En: *Para no olvidar. Crónicas y otros textos*, Madrid: Editorial Siruela.
- MÈLICH, J. C. (2005). *La persistencia de la metamorfosis, Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud*, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, núm. 42.
- MOREY, M. (2007). De la conversación ideal. Decálogo provisional. En: *Pequeñas doctrinas de la soledad*. México: Editorial Sexto Piso.
- NANCY, J. L. (2007). *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires: ediciones La Cebra.
- RANCIÈRE, J. (2007). *El maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes.
- RIVERA, M. (2001). *Mujeres en relación: feminismo 1970-2000*, Barcelona, Icaria, 2001.
- STEINER, G. y LADJALI, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Editorial Siruela.

2.



CONCLUSIONES

2.

CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las principales conclusiones surgidas durante los cinco días de desarrollo de las jornadas, especialmente en lo referido a los caminos y estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas tales como los diseños universales, el aprendizaje socioemocional, un clima escolar positivo y el aprendizaje cooperativo. Vinculados a estos temas, las conclusiones refieren a su vez a la necesidad de formación de los docentes como elemento imprescindible para el desarrollo de prácticas inclusivas.

1. Inclusión y atención de la diversidad

- Todo estudiante tiene derecho a educarse con sus pares aunque necesite apoyos intensos.
- La inclusión implica un cambio de paradigma y una transformación profunda de los sistemas educativos. La inclusión no es una mera inserción ni asimilación de los estudiantes a la oferta educativa disponible, lo cual supone transformar el funcionamiento de las escuelas y avanzar hacia diseños universales de aprendizaje en los que el currículo y la enseñanza consideren las necesidades de aprendizaje de todos. En la inclusión el foco de atención es preparar a la escuela para que se adapte a los estudiantes en lugar de que estos se adapten a la escuela.
- La diversidad es consustancial a la naturaleza humana y se refiere a todos los estudiantes y no solo a ciertos grupos. Todos somos excepciones, pero los docentes no tienen tiempo para conocer a sus estudiantes y escuchar todas las excepciones, por ello se establece la norma que uniformiza. Educar consiste en abrir una brecha dentro de una norma para que surja el otro.

- La inclusión no es tanto un concepto como un modo de relación. Va más allá de estar juntos, significa estar presente y participar, que es lo que mueve la existencia. La idea de inclusión supone “estar juntos entre existentes”, estar juntos en el afecto, es decir afectar y ser afectado, integrarte en mi mundo y conocerte. El contacto, la afección y el encuentro son modalidades fundamentales del afecto. La verdadera inclusión depende del desarrollo de relaciones significativas y recíprocas entre los estudiantes.
- Incluir no es un acto de altruismo, porque no solo se beneficia quien es “incluido” sino todos los estudiantes quienes –a través de la inclusión– ven incrementadas positivamente sus conductas emocionales y sociales. La verdadera inclusión depende del desarrollo de relaciones funcionales y significativas entre los estudiantes.
- La inclusión de la diversidad permite un mayor desarrollo emocional de los estudiantes. En la medida que el proceso de inclusión avanza existen beneficios: es posible observar una disminución de conductas agresivas y un aumento de conductas prosociales.
- Si los niños y niñas aprenden en la escuela a acoger la diversidad estarán mejor preparados para asumir una actitud inclusiva tanto en la infancia como en la vida adulta. Si por el contrario aprenden a discriminar, sus relaciones sociales serán deficientes y dañinas para sí mismos y para los otros. El hecho de tener la oportunidad de convivir con personas de distintas etnias, capacidades, género, culturas y situaciones de vida, permite construir vínculos de apego con personas diferentes, lo que favorece una mentalidad abierta a enriquecerse con los aportes de los otros y aceptadora de las diferencias.

2. Desarrollo de escuelas y aulas inclusivas

- Tal como defiende la UNESCO, las escuelas con una orientación inclusiva, con una pedagogía centrada en los estudiantes y basada en la cooperación, son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos.
- Lo ideal sería hablar de escuelas –sin ningún tipo de adjetivo– que acojan a todos y todas porque solo hay una sola categoría de estudiantes –sin

ningún tipo de adjetivo– que, evidentemente, son diferentes entre sí. En una escuela inclusiva no hay alumnos *corrientes* y alumnos *especiales*, sino simplemente estudiantes, cada uno con sus características y necesidades propias.

- El avance hacia la inclusión en nuestros sistemas educativos requiere algo más que saber dónde queremos llegar; hace falta saber cómo podemos llegar. Los diseños universales de aprendizaje, el desarrollo socio-emocional, la creación de climas positivos y el aprendizaje cooperativo hacen posible el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas en las escuelas.

2.1 Diseños universales

- El diseño universal de aprendizaje está basado en el diseño universal de la arquitectura permitiendo el acceso de todos los estudiantes al currículum. Se consideran las diversas condiciones, habilidades y estilos de aprendizaje y se puede aplicar en una variedad de contextos educativos y por docentes de diferentes culturas.
- El diseño universal no es una solución óptima para todos, requiere flexibilidad, individualización, y personalización de los contenidos, los procesos y las actividades. Los temas se abordan de manera interdisciplinar y no de forma fragmentada.
- El diseño universal implica múltiples formas de presentación/representación, formas de expresión y de participación. Los arquitectos del aula son los docentes que tienen que planificar y diseñar el ambiente y la estructura de aprendizaje para que todos los niños y niñas puedan participar y aprender.
- En el diseño universal se adoptan diferentes modalidades o niveles de apoyo siempre dentro del aula. En un primer nivel la docente dirige la sesión y el profesional de apoyo realiza adecuaciones en paralelo, como por ejemplo presentar la información de forma visual. Una segunda opción es dividir la clase en dos grupos para enseñar diferentes contenidos o estrategias a cada grupo, lo cual

permite que el docente aprenda los conocimientos y estrategias que utiliza el de apoyo, y este de las áreas curriculares. En un tercer nivel, apoyo complementario, el maestro de aula es capaz de utilizar estrategias metalingüísticas y cognitivas, y en un cuarto nivel ambos enseñan en equipo.

2.2 Aprendizaje socio-emocional

- En la escuela no solo se aprenden las competencias académicas; es un espacio donde los niños aprenden a conocerse a sí mismos, vincularse con compañeros que son diferentes entre sí, relacionarse con figuras de autoridad distintas a sus padres y relacionarse con el mundo externo. Todos estos vínculos debieran enriquecer su mundo emocional y ayudarlo a adquirir una identidad que le ayude a construir un proyecto de vida beneficioso para sí mismo y para los otros.
- El paradigma del aprendizaje socioemocional puede constituir un modelo que favorezca los procesos de inclusión en el contexto escolar, entendiendo este como un proceso orientado a desarrollar competencias sociales y emocionales básicas, tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva.
- La información aportada desde las neurociencias acerca de cómo las emociones afectan el aprendizaje cognitivo y socioemocional, ha abierto nuevos horizontes acerca de la transferencia de estos conocimientos hacia la enseñanza, centrándose en el desarrollo emocional positivo y en un enfoque más centrado en las competencias que tengan los estudiantes que en los déficit que puedan presentar. Sin embargo, no parece haberse tomado suficientemente en cuenta en las acciones pedagógicas ni en la formación inicial de los profesores, constituyendo más bien una declaración de principios.

- Las palabras que usamos para referirnos a los niños son esenciales para que construyan su concepto de sí mismos o su narrativa. Las miradas también influyen en esta construcción; hay miradas que manchan, que molestan, que ignoran, y hay otras que posibilitan y habilitan. Es preciso adoptar una mirada positiva centrada en las competencias y no en las dificultades, en el “yo posible” porque esto favorece el aprendizaje, la salud mental y el bienestar de los estudiantes.
- Hay que eliminar la imagen del débil, el lenguaje del “ellos y nosotros”, estudiantes con déficit o dificultades de aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje son dificultades de enseñanza. Todos los estudiantes pueden aprender si reciben los apoyos necesarios.
- El aprendizaje social y emocional debe contemplarse en el currículo desde los primeros años. Hay que ayudar a los niños a construir vínculos consigo mismos, con los otros y con la realidad. Existen cinco competencias básicas que es preciso desarrollar tanto en los docentes como en los estudiantes: la conciencia de sí mismo, la conciencia social, toma responsable de decisiones, autorregulación y manejo de relaciones.

2.3 Clima escolar positivo

- Lo que se aprende en la escuela es lo que se construye en un contexto de las relaciones sociales profesor-estudiantes, entre estudiantes y entre los docentes. Para que un estudiante aprenda a convivir positivamente debe observar y participar en comunidades en las que se establezcan relaciones positivas.
- El clima social escolar se refiere a la percepción que tienen los estudiantes de su contexto escolar y la percepción de los docentes de su entorno laboral. Esta percepción incluye aspectos tales como las normas y creencias que caracterizan el clima escolar, el tipo de convivencia y las características de los vínculos existentes.

- Las actitudes inclusivas de las diferencias, tanto de profesores como de estudiantes, son un factor que aporta significativamente a la creación de un buen clima escolar.
- El clima social escolar es uno de los determinantes más importantes en el éxito de la educación. Tiene una mayor incidencia en el rendimiento escolar de los alumnos que los recursos materiales, la política escolar o los recursos personales.
- La emoción abre o cierra las puertas al aprendizaje. Hay que crear climas en las aulas donde no haya tensión o temor, donde todos los niños se sientan seguros, acogidos y reconocidos. Un clima emocional positivo se relaciona con la inteligencia emocional que tengan los miembros del grupo para resolver sus conflictos en forma pacífica.
- Cuando el clima emocional en que tiene lugar el aprendizaje se produce en una atmosfera positiva o nutritiva, la experiencia dejará una huella positiva en la memoria emocional. Esto se asocia a espacios educativos donde todos los miembros de la comunidad se sientan seguros, aceptados e incluidos. Por el contrario, los climas tóxicos generan interacciones agresivas y de maltrato, como se observa en las situaciones de hostigamiento escolar.

2.4 Aprendizaje cooperativo

- Las estructuras cooperativas son las más adecuadas para atender la diversidad; sin embargo en las aulas predominan las estructuras de aprendizaje individualistas y competitivas.
- Inclusión y aprendizaje cooperativo son dos conceptos que se interrelacionan. Solo pueden aprender juntos estudiantes diferentes en un contexto de cooperación en que todos se ayudan para alcanzar objetivos comunes, y a su vez, no puede haber un desarrollo pleno de la cooperación –con el desarrollo de la solidaridad y el respeto a las diferencias que esta supone– si previamente se han excluido de un aula a los que son “diferentes”.

- El aprendizaje cooperativo se refiere al uso didáctico de equipos reducidos de estudiantes, de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure la *participación equitativa de todos* y se potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.
- El aprendizaje cooperativo promueve la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo y favorece la interacción entre pares.
- La cooperación permite que el aula se convierta en una comunidad de aprendizaje. Todos se benefician, aprenden más y se crea una interdependencia positiva entre los estudiantes y una identidad de equipo.
- Las estrategias de aprendizaje cooperativo permiten que alumnos diferentes aprendan juntos. Se pueden trabajar los mismos contenidos persiguiendo diferentes objetivos o niveles de exigencia, o diversificando las actividades en función de las características de los estudiantes.
- En las estrategias de aprendizaje cooperativo se espera que cada estudiante aprenda no solo lo que el docente enseña, sino que contribuya a que lo aprendan sus compañeros y se beneficie de lo que ellos puedan aportarle. Es una actividad que permite a los estudiantes contar unos con otros, colaborar y ayudarse mutuamente en el logro de sus aprendizajes.
- Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración el desarrollo de la solidaridad, de la ayuda mutua que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos que les permiten conseguir un objetivo común.

- En las estructuras de aprendizaje cooperativo la evaluación siempre es individual, aunque se haya trabajado en equipo, y criterial. Lo importante es que cada uno progrese en su aprendizaje en relación con su situación inicial y evaluar la capacidad de trabajar en equipo.

3. Formación docente para la inclusión

- La formación de los docentes es un elemento imprescindible para el desarrollo de prácticas inclusivas, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje socio-emocional. Sin embargo, el desarrollo personal y educación emocional de los docentes está insuficientemente desarrollado o definitivamente ausente en muchos programas de formación docente inicial y en servicio caracterizados por un marcado énfasis en lo cognitivo y en lo técnico, obviando lo emocional.
- La relación que el profesor establece con sus estudiantes es fundamental en la generación de un clima saludable, tanto al interior de la sala de clases como en la escuela. Cuando los profesores son cálidos y apoyan a todos sus estudiantes se produce un sentido de apego y seguridad en el entorno escolar que les permite desarrollar plenamente sus potencialidades de aprendizaje.
- Es difícil que un profesor que no tenga un adecuado desarrollo emocional, pueda convertirse en un modelo apropiado para los niños y favorecer su apertura a realidades diferentes. Si los docentes no están abiertos a la diversidad no podrán desarrollar en los niños una actitud inclusiva.
- Frente a la emergencia de situaciones de violencia escolar, hostigamiento o intimidación se requiere que los docentes desarrollen competencias emocionales para manejar adecuadamente los conflictos.
- Los docentes tienen dificultad para trabajar con estructuras de aprendizaje cooperativo, porque les cuesta entender que no todos los estudiantes tienen que trabajar lo mismo de forma simultánea. Una modalidad muy eficaz para el cambio de actitudes y el fortalecimiento de capacidades de los docentes es la “formación en los centros”, a partir de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la vivencia de las estrategias que tienen que aplicar luego en el aula.

- En el caso del desarrollo socioemocional, una estrategia muy útil, tanto para la formación de los docentes como de los alumnos, es el uso de novelas, cuentos, películas, imágenes y metáforas, especialmente para promover cambios en las actitudes.

3.



ANEXOS

3.

ANEXOS

Anexo I – Programa

Lunes 05 de octubre

09.00	Traslado Hotel-Centro
09.30 – 09.45	Acto de inauguración
09.45 – 10.30	- Presentación de los asistentes y metodología de trabajo de las jornadas. - Informe 2009 de la Secretaría de RIINEE. José Alfredo Espinosa. Secretaría Ejecutiva
10.30 – 11.00	Pausa café/foto grupo
11.00 – 13.00	PONENCIA: “Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes”. Pere Pujolàs. Universidad de Vic
13.00 – 14.30	Almuerzo
14.30 – 15.30	TALLER. Aprendizaje cooperativo Estado de avance proyecto SIRNEE
15.30 – 16.30	La atención a la diversidad en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica. México
16.30 – 17.30 inclusivas en un	Presentación de la Guía para analizar las prácticas centro. Convenio OEI- MAPFRE
17.45	Traslado Centro-Hotel

Martes 06 de octubre

08.30	Traslado Hotel-Centro
09.00 – 10.30	PONENCIA: “El sentido de ‘estar juntos’ en educación” Carlos Skliar. Universidad de FLACSO. Argentina
10.30 – 11.00	Pausa café / foto individual
11.00 – 12.00	TALLER. El sentido de “estar juntos” en educación
12.00 – 13.00	Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Guía de Educación Inclusiva. Fulvia Cedeño. Colombia
13.00 – 14.00	Almuerzo
14.00 – 15.30	Presentación de experiencias audiovisuales: Brasil, Chile, México
15.30 - 16.30	Proyecto de trabajo: sordoceguera y autismo. Cuba. La atención a alumnos con sordoceguera. México
16:30 – 17.30	Pasantía Brasil, Paraguay y Uruguay: “Formação de Professores: experiências educacionais inclusivas dos Países do Mercosul” Informe del estado del resto de las pasantías
17.45	Traslado Centro-Hotel

Miércoles 07 de octubre

09.00 – 13.00	VISITA A UN CENTRO
13.00 – 14.00	Almuerzo
14.00 – 17.00	PONENCIA: “El Diseño Universal de Aprendizaje” Maria Bove. Universidad de Vermont. (USA) TALLER. Diseño universal de Aprendizaje
17.15	Traslado Centro-Hotel

Jueves 08 de octubre

08.30	Traslado Hotel-Centro
09.00 – 10.00	PONENCIA: “El aprendizaje socioemocional, un aporte para la educación inclusiva”. Neva Milicic. Universidad Católica de Chile
10.00 – 11.00	TALLERES. Aprendizaje socioemocional
11.00 – 11.30	Pausa café
11.30 – 13.00	TALLERES. Aprendizaje socioemocional
13.00 – 14.00	Almuerzo
14:00 – 17:30	ACCIONES RIINEE Mesa de Inclusión Laboral. Perú, Premio RIINEE, Acciones 2009 Módulo de formación, Pasantías 2009, Pasantías 2010 Centro de Recursos para personas ciegas, Boletín virtual, Tema conjunto 2010, Ciclo conferencias, Buenas Prácticas, Publicación jornadas, Bibliografía
17:45	Traslado Centro-Hotel

Viernes 09 de octubre

08.30	Traslado Hotel-Centro
09.00 – 10.30	PLENARIO
10.30 – 11.00	Pausa café
11.30 – 12.45	Acta final y conclusiones finales
12.45 – 13.00	Acto de clausura
13.00- 14.00	Almuerzo
14:15	Traslado Centro-Hotel

ANEXO II – LISTADO PARTICIPANTES

COORDINADORES

Ministerio de Educación de España

- **Alfonso Gentil Alvarez- Ossorio**
Subdirector General Adjunto de Cooperación Internacional
- **José Alfredo Espinosa Rabanal**
Jefe de Servicio de la Subdirección General de Alumnos, Participación e Igualdad

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/ UNESCO Santiago

- **Rosa Blanco Guijarro**
Especialista Regional de Educación

PONENTES

- **María Bove**
Catedrática
St. Joseph's College - Perkins International
- **Neva Milicic Muller**
Docente Escuela de Psicología
Universidad Católica de Chile
- **Pere Pujolàs Maset**
Decano de la Facultad de Educación
Universidad de Vic, Barcelona
- **Carlos Bernardo Skliar**
Coordinador Área Educación
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO
- **Mónica Vargas León**
Especialista Temática
Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI

REPRESENTANTES PAÍSES

Argentina

- **Ana María Moyano Moyano**
Coordinadora de Educación Especial
Ministerio de Educación Nacional
- **Julio César Vergara Vergara**
Coordinador del Programa de Desarrollo Laboral para personas con discapacidad
Ministerio de Educación - Secretaría de Educación

Bolivia

- **Silvia Chumira Rojas**
Viceministra de Educación Alternativa y Especial
Ministerio de Educación
- **Delia Dora Apaza Baltazar**
Directora General de Educación Especial
Ministerio de Educación

Brasil

- **Martinha Clarete Dutra dos Santos**
Directora de Políticas Públicas
Secretaria de Educación Especial - Ministerio de Educación
- **Cleonice Machado de Pellegrini**
Coordinadora General de Política Pedagógica da Educación Especial
Secretaria de Educación Especial / Ministerio Educación

Chile

- **María Paulina Godoy Lenz**
Coordinadora Nacional Educación Especial
Ministerio de Educación
- **Alida Eugenia Salazar Urrutia**
Vice Coordinadora Educación Especial
Ministerio de Educación

Colombia

- **Fulvia Cedeño Ángel**
Asesora Ministerio de Educación Nacional
- **Adriana González Rivera**
Subdirectora de Mejoramiento de la Calidad
Ministerio de Educación Nacional

Costa Rica

- **Olivia Rosa Mora Moreira**
Jefa Departamento de Educación Especial, Dirección de Desarrollo Curricular
Ministerio de Educación Pública
- **Yarith Rivera Sánchez**
Directora de la Dirección Desarrollo Curricular
Ministerio de Educación Pública

Cuba

- **Jonnis Cantillo Cantillo**
Subdirector Provincial de la Provincia Habana
Ministerio de Educación
- **Adys Ferrer Basilio**
Metodóloga de la Dirección de Educación Especial
Ministerio de Educación

Ecuador

- **Alegria Barrezueta Narváez**
Directora General
Fundación de Asistencia Sicopedagógica para Niños-Adolescentes y Adultos con Retardo Mental (FASINARM)
- **Laura Susana Veintimilla Villalba**
Jefe Educación Especial
Ministerio de Educación Nacional

Guatemala

- **Jeannette Bran Cibrian de Cacacho**
Directora General Unidad de Educación Especial
Ministerio de Educación

- **Jeannette Irene Hernández de Godoy**
Profesional Jefe III (Técnico Depto. Inclusión Educativa)
Dirección General de Educación Especial
Ministerio de Educación
- **Juan Fernando Díaz Zuchini**
Especialista en Educación
UNESCO Guatemala

Honduras

- **Alex Yair García Sosa**
Dirección Distrital de Educación
- **Ana Julia Ordóñez Rodríguez**
Coordinadora de la Unidad de Educación Especial
Secretaría de Educación

México

- **Noemí García García**
Directora General Adjunta para la Articulación Curricular de la Educación
Básica Subsecretaría de Educación Básica
Secretaría de Educación Pública
- **Norma Patricia Sánchez Regalado**
Directora de Educación Especial en el D.F.
Secretaría de Educación Pública Administración Federal

Nicaragua

- **María Elizabeth Baltodano Pallais**
Directora de Educación Especial
Ministerio de Educación (MINED)
- **Johnny Albert Hodgson Morales**
Asesor Pedagógico
Ministerio de Educación

Panamá

- **Graciela Elizabeth Delgado de Cárdenas**
Psicóloga Dirección Nacional de Educación Especial
Ministerio de Educación
- **Ariadna Elena Roa de Petterson**
Docente del Instituto Panameño de Habilitación Especial

República Dominicana

- **Lucrecia Matos Sena**
Coordinadora Docente Nacional
Secretaría de Estado de Educación

Venezuela

- **María Victoria Hernández Pérez**
Directora General de Educación Especial
Ministerio del Poder Popular para La Educación
- **Carolina del Valle Ortega Ramírez**
Coordinadora Nacional de Deficiencias Visuales
Dirección General de Educación Especial
Ministerio del Poder Popular para la Educación

Este libro pone a disposición las reflexiones y compromisos emanados de las VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa *“Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas”*, organizadas por el Ministerio de Educación de España y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), en el contexto del trabajo de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE).

La cooperación y el intercambio de experiencias son beneficiosos a la hora de afrontar los numerosos desafíos que plantea garantizar el derecho a una educación de calidad a todas las personas, sin discriminación de ningún tipo. Al respecto, las Jornadas son una instancia importante para construir propuestas que permitan avanzar hacia modelos educativos cada vez más inclusivos en la región.

Esta publicación permite trascender el encuentro y a través de ella, la OREALC/UNESCO Santiago y el Ministerio de Educación de España invitan a todos los lectores a sumarse a la construcción de sistemas educativos más inclusivos y sociedades más justas.