

ARTÍCULO ORIGINAL

# Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas

**Pere Pujolàs Maset**  
*pere.pujolas@uvic.cat*

**José Ramon Lago**  
*jramon.lago@uvic.cat*

**Milagros Naranjo**  
*mila.naranjo@uvic.cat*

Universidad de Vic

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es presentar una investigación sobre el desarrollo del Programa Cooperar para Aprender /Aprender a Cooperar a través de un proceso de formación-asesoramiento, diseñado por el *Grup de recerca Atenció a la diversitat (GRAD)* de la Universidad de Vic. Presentamos los objetivos, centrados en el aprendizaje cooperativo y la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas ordinarias. Describimos el diseño de investigación y los instrumentos para identificar los cambios en las representaciones del profesorado, la evaluación de los aprendizajes realizados con estructuras cooperativas, la cohesión del grupo clase y la evolución de los procesos de inclusión desde las fases de introducción hasta la consolidación del aprendizaje cooperativo, en los seis centros escolares en que se realiza la investigación. Finalizamos presentando algunos resultados iniciales de la investigación.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje Cooperativo, Educación Inclusiva y Prácticas inclusivas.

## Cooperative learning and support to improve inclusive practices

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to present an investigation about the development of the Programme Cooperate to Learning / Learning to Cooperate through a counseling process training that has been designed within the Research Group on Care Diversity at the University of Vic. We will present the objectives, focusing on cooperative learning and the inclusion of students who are finding more barriers to learning and participation in public classrooms. We will describe the research design and instruments used to identify changes in the representations of teachers, assessment of the knowledge acquired in cooperative structures, class cohesion and the evolution of the processes of inclusion throughout all the stages from introduction to the consolidation of cooperative learning, in the six schools in which research is conducted. Finally we will conclude by presenting some initial results of the research.

**KEY WORDS:** Cooperative learning; Inclusive education; Inclusive practices.

---

Fecha de recepción 29/02/2013- Fecha de aceptación 14/09/2013

Dirección de contacto:

José Ramón Lago

Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas

Carrer Sagrada Família, 7, 08500 Vic, Barcelona

## 1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES

Para comprender el proyecto de investigación *Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC* (Referencia: EDU-2010-19140), que vamos a presentar en este artículo es necesario detenerse en el Programa de Formación elaborado en la investigación anterior llevada a cabo por el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD), de la Universidad de Vic. Este primer proyecto –el “*Proyecto PAC-1: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa*” (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC)- se desarrolló entre los años 2006 y 2010.

El objetivo del primer proyecto fue diseñar, aplicar y evaluar un programa didáctico que posibilitara atender la diversidad del alumnado dentro del aula, desde un enfoque inclusivo, a través de una serie de actuaciones relacionadas con la Personalización de la enseñanza, con la Autonomía del alumnado y con la Cooperación entre iguales (de ahí el acrónimo PAC que ha dado nombre al proyecto).

En el desarrollo del proyecto adquirieron una especial relevancia las propuestas vinculadas al aprendizaje cooperativo. Para ello el programa didáctico tomó como referencia la propuesta de Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 14) que señala “el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de grupos reducidos en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás”. A partir de este postulado la propuesta se centra en la *estructura de la actividad* que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase, ya que es un elemento determinante del grado de inclusión de un aula y va incorporando propuestas de otros autores como Kagan (1999), lo que nos ha permitido crear y validar el Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (Programa

CA/AC) (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2008, Pujolàs, 2009, Riera, 2010).

Al diseñarlo ya fuimos conscientes de que si pretendíamos generar mejoras en la práctica docente del profesorado, y en sus centros en general, que redundaran en el aprendizaje de todo el alumnado, tan importante era construir el programa didáctico como proponer un modelo de proceso de formación/asesoramiento para la introducción de este programa en la escuela. Como dice Michael Fullan (2002), en los procesos de cambio, hay que atender con la misma intensidad al “qué” y al “cómo”.

Nuestro proyecto, en esta parte, tomó como referencia algunas propuestas de formación para la mejora en la escuela orientadas a la creación de condiciones para la mejora de la atención a la diversidad en el sistema escolar, como el denominado IQEA (Improving the Quality of Education for All) que divulgan en España Ainscow et al. (2001). Y desde el ámbito concreto del aprendizaje cooperativo, el programa para la mejora que viene desarrollándose en EEUU por Slavin y sus colaboradores (Slavin y Madden, 1998). Todos ellos presentan un conjunto de propuestas para la estructuración de las actividades de reflexión sobre la práctica y la introducción de mejoras en la línea de los referentes pedagógicos de nuestro proyecto.

Dentro de esta misma perspectiva, también toma como punto de partida el modelo de análisis y desarrollo de los procesos de asesoramiento entendido como un estrategia de ayuda y apoyo al diseño y desarrollo de mejoras de la práctica educativa que hemos investigado algunos de nosotros (Lago y Onrubia, 2011). El resultado del proyecto ha sido un conjunto de pautas e instrumentos de lo que denominamos *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo* (Pujolàs y Lago, 2011; Lago, Pujolàs y Naranjo, 2011). Nuestro artículo se inicia presentando estos instrumentos ya que son el referente del proyecto actual.

### 1.1. El Programa CA/AC

El *Programa CA/AC*, basado en el aprendizaje cooperativo, está formado por un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado a trabajar en equipo, que está a disposición del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria para que tenga

herramientas y recursos para cambiar la estructura de la actividad de sus clases, enseñando a su vez al alumnado a trabajar en equipo.

El título que hemos dado a este programa, inspirado en el nombre de un libro de Slavin et al. (1985), sugiere la doble finalidad que tienen en la escuela los equipos de aprendizaje cooperativo: “cooperar para aprender” (trabajo en equipo como recurso); “para aprender a cooperar” (trabajo en equipo como un contenido más que se debe aprender).

Este programa educativo (además de tener en cuenta la interacción profesorado–alumnado y el trabajo individual del alumnado) valora, como elementos igual de importantes, la interacción alumno–alumno y el trabajo en equipo. Estos dos nuevos elementos –introducidos de manera sistemática en la práctica docente- refuerzan el aprendizaje de todo el alumnado, que tiene la oportunidad de aprender más y mejor los contenidos escolares porque aprende en equipo y, además, aprende a trabajar en equipo, una competencia que también tiene que desarrollar, muy importante en el mundo actual.

Las actuaciones incluidas en el *Programa CA/AC* se estructuran en tres ámbitos de intervención complementarios (véase la figura 1):

En el *Ámbito A: Cohesión del grupo*, se trata de ir creando las condiciones óptimas para que el grupo clase en el cual se aplica esté cada vez más dispuesto a aprender en equipo y a ayudarse a aprender. Consta de una serie de actuaciones que el profesorado puede aplicar en su aula para que su grupo esté cada vez más cohesionado, que responden a cinco dimensiones distintas:

- 1.La participación del alumnado y la toma de decisiones consensuada.
- 2.El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado.
- 3.El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado corriente y el alumnado con alguna discapacidad o de origen cultural distinto.
- 4.La disposición para el trabajo en equipo y la consideración del trabajo en equipo como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual.

5.La disposición para la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia.

Con relación a este ámbito, el Programa ofrece al profesorado una serie de actividades de reflexión y dinámicas de grupo, que pueden ser útiles para trabajar con los estudiantes dichas dimensiones, empezando, lógicamente, por aquella que en la reflexión y análisis sobre la cohesión de un grupo de alumnos determinado se ha considerado más urgente trabajar.

En el *Ámbito B: El trabajo en equipo como recurso*, se trata de ir utilizando, de una forma cada vez más generalizada, estructuras de la actividad cooperativas (simples y complejas) que regulen el trabajo en equipo, para que los alumnos aprendan juntos y para ayudarse a aprender.

Los alumnos pueden trabajar en equipo de una forma desestructurada o más o menos estructurada. Si trabajan de forma desestructurada, generalmente un miembro del equipo (el más competente) toma la iniciativa y los demás se limitan a “copiar” lo que él hace o dice. Si es así, no se dan dos de las condiciones indispensables del trabajo en equipo (Kagan, 1999): la participación equitativa y la interacción simultánea. En cambio, si trabajan en equipo de forma semiestructurada cuando se reparten el trabajo a realizar pero no discuten ni revisan lo que ha producido cada uno, dándolo por bueno habrá habido una cierta participación más o menos equitativa pero no se habrá dado ni una mínima interacción simultánea. Para que el trabajo en equipo sea estructurado –es decir, para que haya realmente participación equitativa e interacción simultánea- los miembros de un equipo deben seguir unos determinados pasos –la acción que llevan a cabo debe seguir una determinada estructura- de modo que se aseguren en lo posible estas dos condiciones.

Con relación a este ámbito, el programa ofrece al profesorado un total de veinticinco estructuras y técnicas cooperativas, es decir, de formas distintas, más o menos complejas, de estructurar la actividad de los estudiantes que propician la participación equitativa y estimulan la interacción simultánea dentro de un equipo.

En el *Ámbito C: El trabajo en equipo como contenido*, se trata de ir enseñando a los alumnos

a trabajar en equipo para superar los problemas que van surgiendo (autorregular el funcionamiento de su equipo) y organizarse cada vez mejor.

Cuando proponemos al alumnado que trabaje en equipo aparecen un sinnúmero de problemas que dificultan enormemente el trabajo en común y reducen muy considerablemente su eficacia o la anulan del todo. Estos problemas reflejan la necesidad de enseñarles a trabajar en equipo, ayudarles a organizarse y funcionar mejor para ir detectando lo que no hacen bien como equipo, e ir mejorando su organización y su

funcionamiento fijándose objetivos de mejora que periódicamente irán revisando.

Para la enseñanza del “contenido” o “competencia” “trabajo en equipo”, obviamente, necesitamos una serie de recursos didácticos, como los que necesitamos para la enseñanza de los demás contenidos o competencias. Con relación a este ámbito, el programa ofrece algunos recursos (que giran en torno a lo que denominamos los *Planes del Equipo* y el *Cuaderno del Equipo*) que se han mostrado muy eficaces para enseñar a trabajar en equipo.

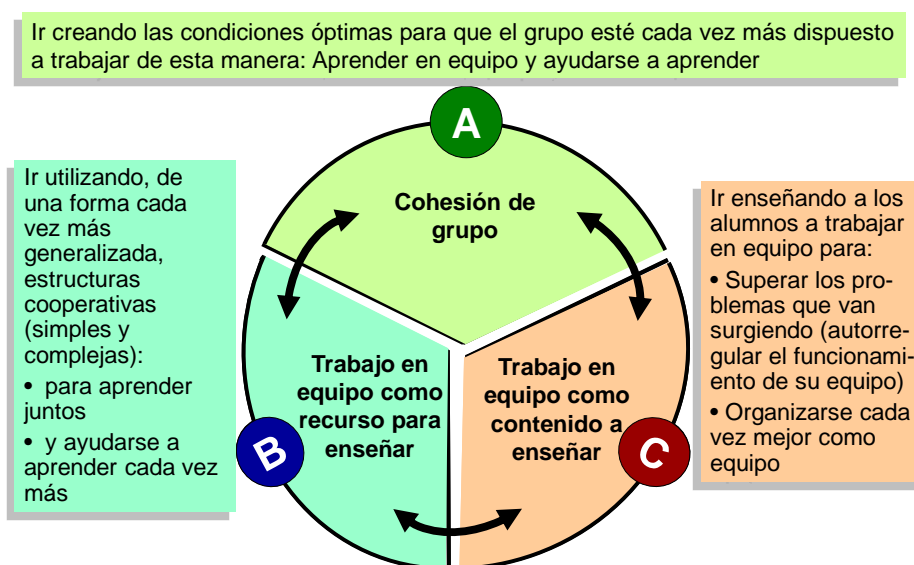


Figura 1. Ámbitos de intervención del Programa CA/AC (Adaptado de Pujolàs, 2008).

## 1.2. El Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en equipo

El proceso de formación / asesoramiento para ayudar al profesorado y a los centros a enseñar a aprender en equipo consta de un conjunto de actividades dirigidas a pautar y guiar al profesorado en el momento de planificar, desarrollar y evaluar la incorporación progresiva del Programa CA/AC en las aulas y en el centro.

Este proceso se estructura en tres etapas (véase la figura 2), cada una de las cuales se desarrolla, en líneas generales, en uno o dos cursos escolares. En cada etapa se propone un

conjunto de actividades para conocer y probar las propuestas del Programa CA/AC: actividades de planificación de su incorporación en el aula, actividades de autoevaluación individual y en el equipo de profesores participantes de la incidencia de esta incorporación, y actividades de evaluación y de planificación de la generalización y consolidación progresiva del Programa CA/AC.

En la *Etapa de introducción* el profesorado participante realiza una primera aproximación a algunas propuestas de cada uno de los tres ámbitos del programa y planifica algunas actividades vinculadas a sus intereses y a objetivos de mejora de la práctica docente. De esta manera comprueba su incidencia en el clima

del aula, en el aprendizaje de algunos contenidos y en el aprendizaje del trabajo en equipo. A partir de sus valoraciones inicia la planificación de una aplicación más sistemática y progresiva de estas propuestas en la etapa siguiente.

En la **Etapa de generalización** el grupo de profesorado de cada centro que ha realizado la introducción, planifica y desarrolla una doble generalización de aquello que ya ha conocido y probado en la etapa anterior: a nivel individual, el profesorado participante aplica el aprendizaje cooperativo de forma sistemática y progresiva en las áreas o grupos de la primera etapa y en nuevas áreas o grupos; y, a nivel de centro, el grupo más iniciado *acompaña* a un nuevo grupo de profesores en la iniciación del programa con la presentación de las propuestas de los tres ámbitos del programa, compartiendo la planificación de estas propuestas, su desarrollo en las aulas y su evaluación. Este proceso de generalización se puede repetir en fases sucesivas, ampliando progresivamente el profesorado participante hasta conseguir un número suficiente para consolidarlo como proyecto de centro.

En la **Etapa de consolidación**, a nivel personal, buena parte del profesorado del centro va introduciendo la organización de la actividad docente mediante el aprendizaje cooperativo

como una forma habitual y central de trabajo en el aula. A nivel de centro, se incorpora el aprendizaje cooperativo (en todas las etapas educativas) al proyecto educativo como un elemento de identidad del centro, y se dota de instrumentos como la *Comisión de Coordinación del Aprendizaje Cooperativo*, que vela por su seguimiento y por una práctica reflexiva permanente, tomando como referencia la cooperación entre el alumnado y el profesorado. Además, una parte relevante de los miembros de la comunidad educativa también lo consideran un elemento de identidad del centro.

Para estas tres etapas, el *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo* ofrece al profesorado participante y a los asesores/formadores una serie de instrumentos para la planificación y evaluación de las distintas actuaciones (cuestionario inicial y final, autoinformes del profesorado participante, de los coordinadores de centro, de los asesores de zona, pautas para la planificación y para el análisis y la valoración de las distintas actuaciones, así como para la toma de decisiones para la mejora de la práctica docente). Todos estos instrumentos se canalizan a través de una plataforma virtual: [www.cife-ei-caac/com](http://www.cife-ei-caac/com).

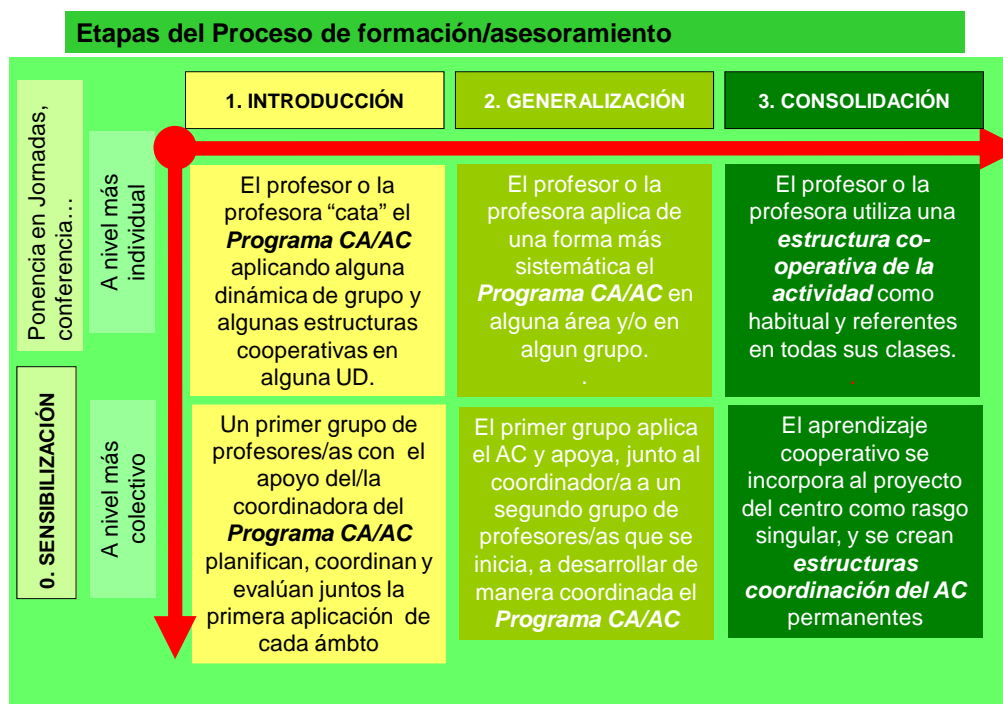


Figura 2: Etapas del proceso de formación/asesoramiento (Adaptado de Pujolàs, 2008).

## 2. REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La observación de procesos de incorporación en los centros con diferentes itinerarios del Programa CA/AC que se están llevando a cabo, así como el análisis de los distintos instrumentos que se están utilizando en estos procesos, nos ha llevado a plantearnos la necesidad de ampliar y profundizar en algunos aspectos de la contribución del aprendizaje cooperativo a la inclusión de todos los alumnos en el aula y especialmente de aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión. En la concreción de estos aspectos claves nos hemos apoyado en otras investigaciones sobre inclusión con preocupaciones e intereses similares.

En primer lugar, hemos constatado que algunos profesores observan que el aprendizaje cooperativo contribuye (o como mínimo intuyen que puede contribuir) a la inclusión del alumnado que encuentra mayores barreras para la participación y el aprendizaje, es decir, de los más vulnerables a la exclusión. Esto nos ha llevado a la necesidad de demostrar que el aprendizaje cooperativo contribuye efectivamente a incrementar la presencia de este alumnado en su aula (en las aulas ordinarias), ayuda a mejorar su participación en las actividades de aprendizaje comunes y, además, contribuye a mejorar el aprendizaje y el rendimiento de estos alumnos más vulnerables y el de todos los demás (no sólo aprenden más y mejor sino que obtienen mejores resultados escolares).

El paso de una escuela integradora, donde todos, o la mayoría del alumnado, pueda estar “presente”, a una escuela inclusiva, en la que, además de estar “presente”, el alumnado pueda y deba “participar” y “progresar” en el proceso de aprendizaje, ha dejado de ser un ideal de escuela, por eso en estos momentos es una prioridad en la investigación en inclusión a la que se está dedicando importantes esfuerzos (Echeita y Ainscow, 2011).

La necesidad y la importancia de investigar cómo la escuela inclusiva contribuye al “progreso” en sentido amplio es decir, cómo contribuye al aprendizaje de todos los alumnos y a su vez ayuda a la mejora de los resultados escolares está siendo uno de los objetivos centrales de investigación en educación

inclusiva, como muestran Black-Hawinks, Florian y Rouse (2007) o Florian, Rouse and Black-Hawkins (2011).

Al mismo tiempo algunos estudios realizados en nuestro país por Marchesi y Martín (Echeita, 2006, pp. 62-63) muestran como el avance en los procesos de inclusión necesita y va en paralelo a la promoción de cambios en las concepciones, representaciones y expectativas que el profesorado construye sobre su alumnado, en especial con aquéllos que tienen más riesgo de exclusión de los procesos educativos.

En la revisión de las nuevas perspectivas en educación inclusiva (Hick, Farrel, Kershner, 2009), Putnam vuelve a señalar la relevancia del aprendizaje cooperativo en los procesos de inclusión. En su revisión de diferentes estudios realizados entre 2000 y 2009 sobre aprendizaje cooperativo destaca el de McMaster y Fuchs (2002), en el que se analizan 15 investigaciones que muestran combinaciones diversas del aprendizaje cooperativo con otros métodos de aprendizaje y apuntan cómo el uso del aprendizaje cooperativo contribuye a la mejora en los aprendizajes de los alumnos con más dificultades de aprendizaje. De manera más específica, centrado en lo que Jenkins y otros (2003) denominan alumnos de educación especial, han realizado un estudio con 21 profesores en que destacan tres efectos del aprendizaje cooperativo en estos alumnos: la mejora del autoconcepto, el sentimiento de pertenencia al grupo y el incremento de la calidad de los productos escolares y de las puntuaciones en las tareas.

En segundo lugar, hemos observado también que el profesorado que incorpora el Programa CA/AC está muy interesado por el uso de las nuevas tecnologías junto al aprendizaje cooperativo, en gran parte debido a la importancia que las administraciones educativas dan a la actualidad a las tecnologías de la información y la comunicación y al esfuerzo que están llevando a cabo para incentivar su uso en los centros. Esto ha generado una demanda de investigar cómo integrar estas tecnologías y el aprendizaje cooperativo para desarrollar competencias cooperativas y cómo conseguir que estas tecnologías, en lugar de ser un nuevo elemento de exclusión, puedan ser utilizadas por el alumnado de entornos más desfavorecidos

para promover y asegurar su inclusión en las aulas ordinarias.

Las aportaciones de Adell, (2008) y Onrubia, Colomina y Engel (2008) nos han permitido desarrollar algunos instrumentos para diseñar propuestas de aprendizaje cooperativo con apoyo de las TIC, sobre las que vamos a observar su potencialidad para la inclusión de todo el alumnado (Lago, Naranjo, Riera y Segué, 2012).

Finalmente, en tercer lugar, en los procesos de formación-asesoramiento para la incorporación del aprendizaje cooperativo en las aulas y en los centros, también hemos podido observar la incidencia positiva que han tenido en estos procesos de innovación una serie de elementos o condiciones, como, por ejemplo: el apoyo de los equipos directivos, la presencia de equipos de coordinación en los centros y los recursos de apoyo que en estos equipos se desarrollan, el trabajo conjunto dentro y fuera del aula entre los profesores participantes en la innovación. Todos estos elementos han sido factores muy relevantes para la incorporación del aprendizaje cooperativo en el aula.

La investigación de estos factores retoma algunos criterios de las investigaciones sobre los procesos de apoyo entre profesores que se llevan realizando desde hace tiempo (Parrilla, 2004, Gallego, 2011) y que pueden resultar especialmente relevantes para apoyar la introducción del aprendizaje cooperativo. También las estrategias para la preparación conjunta de lecciones, sobre las que reflexionan Soto y Pérez (2011), aportan algunos criterios para investigar y apoyar las innovaciones en aprendizaje cooperativo basado en la preparación conjunta entre profesores de las actividades cooperativas. De una manera más directa, la relevancia y los criterios para avanzar en cómo impulsar la colaboración entre profesores para generar prácticas inclusivas a partir del aprendizaje, nos la proporciona Escudero (2012).

### 3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

A partir de las datos recogidos en el anterior proyecto, y de las observaciones del profesorado recogidas en los procesos de formación asesoramiento del Programa CA-AC y de los referentes teóricos que acabamos de

comentar el proyecto *Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC<sup>1</sup>*, se estructura alrededor de la siguiente hipótesis y objetivos.

Hipótesis general:

“La introducción de estrategias de autorregulación del aprendizaje y estructuración cooperativa de la actividad en el aula, relacionadas con las TIC e integradas en el Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar, a través de un proceso de formación/asesoramiento orientado a la mejora de las prácticas educativas del profesorado, contribuye al incremento de la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas comunes”.

A partir de esta hipótesis los objetivos de nuestra investigación se concretaron en:

- 1) Analizar las mejoras en la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas comunes, respecto a la presencia, participación y progreso en las actividades en estas aulas, después de la introducción de prácticas innovadoras vinculadas al Programa CA/AC .
- 2) Analizar la incidencia en la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas comunes, después de la introducción de prácticas innovadoras vinculadas al Programa CA/AC con el apoyo de las TIC.
- 3) Identificar, desarrollar y analizar qué tareas e intervenciones asesoras dentro de la estructura general de formación/asesoramiento resultan más útiles para ayudar a la incorporación del aprendizaje cooperativo y las estrategias de autorregulación del aprendizaje en las prácticas habituales del profesorado, como instrumento de inclusión.

### 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 4.1. Casos de estudio

<sup>1</sup> Referencia: EDU-2010-19140.



El contexto de nuestra investigación son los centros que están desarrollando el Programa CA/AC en la etapa de introducción, generalización o consolidación. La metodología de investigación cualitativa en que se sitúa nuestro estudio tiene dos referentes. Por un lado, los criterios para el análisis de casos múltiples que propone Stake (1999), en función de los cuales se han elegido los 12 casos en los que se desarrolla nuestra investigación. Y por otro, la evaluación de la incidencia del Programa CA/AC se ha organizado a partir de las propuestas de la evaluación respondiente del mismo Stake (2006).

Atendiendo a estas características los casos de estudio en nuestra investigación son 12 aulas, que pertenecen a 6 centros distintos:

- Cuatro aulas en la etapa de introducción, dos de una escuela de primaria y otras dos de un centro de secundaria.
- Dos aulas en un centro de secundaria en la etapa de generalización.
- Seis aulas, de tres escuelas primarias que están en la etapa consolidación (dos aulas de cada una de ellas)

Por lo tanto, tenemos una representación con un cierto equilibrio entre aulas en diferentes grados de desarrollo del aprendizaje cooperativo (introducción, generalización y consolidación) y en las diferentes etapas educativas (infantil-primaria y secundaria).

Por otra parte, en tres de estas aulas se utilizan la TIC y en las demás no se utilizan.

#### 4.2. Proceso, instrumentos y criterios de recogida y análisis de datos

Para los objetivos de investigación nuestro grupo ha elaborado unos instrumentos de investigación y ha establecido unos criterios generales de análisis de la información de acuerdo con la hipótesis general del proyecto.

Los instrumentos de recogida de datos son los mismos para el *primer* y el *segundo objetivo*, ya que en los dos se pretende analizar las mejoras en la inclusión en el aula de los alumnos que encuentran más barreras para la participación y el aprendizaje, después de la introducción de las propuestas de aprendizaje

cooperativo del Programa CA/AC. La diferencia está en que en el primer objetivo se busca investigar la incidencia en un aula donde el aprendizaje cooperativo se introduce en actividades con interacción directa de los alumnos y en el segundo objetivo se centra de investigarlo en las aulas en que se introduce el aprendizaje cooperativo con el apoyo de las TIC. De acuerdo con los referentes teóricos de nuestra investigación presentados en el apartado anterior, el análisis de la mejora de la práctica inclusiva supone desarrollar cuatro tareas:

- a) Identificar los cambios en las representaciones, expectativas y concepciones de los profesores sobre los alumnos que encuentran barreras en el aprendizaje y están en riesgo de exclusión, desde que el profesor se inicia en el uso de aprendizaje cooperativo hasta el momento en que alcanza al menos una cierta generalización en el uso del aprendizaje cooperativo. Esto se hace tanto en un aula en la que el profesor utiliza el aprendizaje cooperativo basado en la interacción directa como en otra con aprendizaje cooperativo apoyado con las TIC. Para ello, realizamos una entrevista semiestructurada con los profesores de cada una de las 12 aulas en que se centra la investigación al principio y al final de cada curso académico, durante los dos años de la investigación.
- b) Comparar los resultados de la evaluación del aprendizaje y del rendimiento escolar de los alumnos que encuentran más barreras para el aprendizaje y los otros alumnos, en las materias y contenidos que se enseñan a través de equipos de aprendizaje cooperativo y en las materias o contenidos que se enseñan sin el aprendizaje cooperativo. Esta comparación se hace tanto en los casos donde no se utilizan las TIC como en las aulas que las utilizan. En cada uno de los 12 casos, al final de cada trimestre de los 2 cursos académicos, es decir, en 6 momentos del proceso de introducción o generalización del aprendizaje cooperativo, se analizan la evaluación de los aprendizajes y los resultados académicos en aquellas materias en las que se utiliza el aprendizaje cooperativo. Se compara la evaluación del aprendizaje y los resultados escolares en



tareas individuales que antes han sido aprendidas en equipos de aprendizaje cooperativo, con otras que han sido aprendidas en actividades individuales, a lo largo de cada trimestre. Se analizan y se comparan las variaciones en los dos tipos de tareas entre los alumnos que experimenten más barreras y en el resto de alumnos, y se comparan entre ellos.

- c) Analizar la evaluación en la cohesión del grupo en su conjunto y respecto de los alumnos que encuentran más barreras y están en riesgo de exclusión. Para esta evaluación se recogen datos de los 12 profesores y de todos los alumnos de cada una de las 12 clases. En base a las dimensiones para el análisis de la cohesión de los grupos clase del Programa CA/AC se ha elaborado un cuestionario para que el profesor evalúe la cohesión de grupo. Al mismo se tiempo se realiza un test sociométrico de productividad a partir de las respuestas de los alumnos. Estas dos evaluaciones se responden dos veces en el año académico, al inicio y al final.
- d) Identificar y evaluar los cambios en la presencia, la participación y el progreso de los alumnos que encuentran más barreras para la participación y el aprendizaje desde el momento que se inicia la introducción del aprendizaje cooperativo hasta el que se empieza a generalizar o consolidar. Para esta dimensión hemos elaborado un guión para una entrevista semiestructurada centrada en la situación de estos alumnos que realizamos a cada uno de los profesores al final de cada trimestre de los dos cursos académicos.

Por lo que se refiere al *tercer objetivo*, este se centra en la investigación de qué apoyos consideran los profesores más útiles para la introducción de mejoras en la inclusión de los alumnos a través del Programa CA/AC apoyado con las TIC. La fuente de información fundamental son los autoinformes de los asesores para el desarrollo del aprendizaje cooperativo, de los coordinadores del proceso de formación-asesoramiento que estamos llevando a cabo en cada uno de los 12 centros y de los propios profesores.

En nuestro proyecto los investigadores desarrollan una tarea asesora con sesiones de

trabajo a lo largo de todo el año con los profesores, para el apoyo a la incorporación del aprendizaje cooperativo en los centros. Los coordinadores tienen como función apoyar a los profesores en la elección de las actividades de aprendizaje cooperativo, en el desarrollo dentro del aula y en la evaluación de su incidencia en la inclusión de todos los alumnos. Para alcanzar este objetivo, de acuerdo con los referentes teóricos que hemos citado anteriormente, el proyecto se propone realizar dos tareas:

- a) Analizar la relación entre el tipo de tareas de asesoramiento que se realizan en las sesiones (para presentar las propuestas de aprendizaje cooperativo del Programa CA/AC, para ayudar a vincularlas con las prácticas de los profesores, para analizar conjuntamente su incorporación al aula para realmente mejorar la inclusión de todos los alumnos) y la mejora efectiva de las prácticas inclusivas, con la incorporación a la práctica educativa del Programa CA/AC. Con este objetivo estamos analizando las observaciones de tres participantes diferentes mediante tres autoinformes de al menos tres sesiones de asesoramiento en cada uno de los 6 procesos de formación/asesoramiento en que participan los centros implicados en la investigación: un autoinforme de un maestro o profesor, un autoinforme del coordinador del proyecto y un autoinforme del asesor. La orientación que se da a los participantes para la redacción de los autoinformes es que realicen una descripción de las sesiones, valorando qué tareas y recursos consideran que han ayudado a incorporar al aula los contenidos de mejora trabajados durante la sesión.
- b) Analizar la relación entre los procedimientos y recursos discursivos del asesor y la mejora de las prácticas inclusivas en el aula. Se trata de analizar la vinculación entre los cambios en las prácticas educativas desde el inicio hasta el final de cada año académico, y el tipo de ayudas que el asesor proporciona durante el desarrollo del asesoramiento. Para ello estamos realizando una entrevista semiestructurada con uno de los profesores participantes en los asesoramientos de cada uno de los 6 centros, en dos momentos del proceso de asesoramiento.

## 5. PARA SEGUIR AVANZANDO: ALGUNOS RESULTADOS INICIALES

Como ya hemos indicado antes, nuestro proyecto se encuentra al final del primer año de recogida de datos. El análisis preliminar de los datos extraídos en los dos primeros trimestres del primer año, nos indica algunas tendencias que en el análisis final de todos los datos habrá que profundizar y que ahora presentamos brevemente.

En el análisis de las representaciones, expectativas y concepciones de los profesores, los datos preliminares apuntan dos tendencias. En algunos profesores, en cuyas aulas hay una cierta generalización del aprendizaje cooperativo, hay una persistencia a explicar las barreras en el aprendizaje y participación en términos de características individuales de los alumnos. En otros casos, sin embargo, empezamos a observar cómo explican las barreras en términos de los apoyos que recibe o no recibe el alumno de los compañeros o de los profesores. Es necesario profundizar en el análisis de datos, si este cambio de representación realmente lleva consigo una reducción real de las barreras para la inclusión que encuentran algunos alumnos y alumnas.

En la recogida de evidencias de la incidencia del uso del aprendizaje cooperativo en las actividades de evaluación y los resultados escolares, encontramos en el análisis preliminar de los datos dos tendencias. En primer lugar, el uso de determinados instrumentos de recogida de datos con finalidades de investigación, en los que se pregunta por la modalidades evaluación de los contenidos trabajados con estructuras cooperativas, a veces parece inducir algunos cambios en las prácticas educativas y evaluativas de los profesores, en este caso aumentando el tipo de prácticas evaluativas que tienen como referencia actividades de aprendizaje cooperativo. Esto ya se había observado en el primer proyecto (Lago, Pujolàs, Naranjo, 2011). En segundo lugar, observamos algunas diferencias en la valoración que hacen los profesores de la incidencia del aprendizaje cooperativo en el progreso en el aprendizaje de los alumnos.

En muchos casos, las actividades de aprendizaje cooperativo se relacionan con evaluaciones muy positivas del aprendizaje y

resultados escolares más elevados de los alumnos que encuentran más barreras en el aprendizaje y de todos los alumnos, mientras que en otros casos no se observa tanta mejora en los resultados e, incluso, en algún caso se informa como en algún alumno de los que en la evaluación de actividades individuales tiene resultados notables, estos decrecen cuando el aprendizaje se realiza en estructuras cooperativas.

En la recogida de datos sobre presencia, participación y progreso de los alumnos que encuentran más barreras a la participación y progreso en las aulas ordinarias, algunos datos preliminares apuntan también dos tendencias. La primera está relacionada con algunos datos que indican que hay ciertas resistencias al incremento de la presencia de estos alumnos y alumnas en el aula, desde la situación inicial de la introducción del aprendizaje cooperativo hasta que hay una cierta consolidación. La segunda apunta a la dificultad de identificar situaciones e intervenciones en las que realmente se puedan tener evidencias de cómo se incrementa esta presencia en las actividades que no son de aprendizaje cooperativo de los alumnos y alumnas que encuentran más barreras en el aprendizaje.

La valoración general que nos sugieren estos datos es que es necesario profundizar en la interpretación de los mismos, en las tendencias que acabamos de mencionar, quizás vinculando de manera más estrecha los datos recogidos con prácticas concretas en el aula. Esta aproximación parece necesaria para confirmar en qué condiciones, cuándo y cómo, la introducción del aprendizaje cooperativo contribuye a reducir las barreras al aprendizaje y la participación de los alumnos con más riesgo de exclusión y por tanto es un apoyo a la inclusión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las webquest. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17, [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell\\_16a.htm](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell_16a.htm)
- Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea

- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. Disponible en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20der echo.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20der echo.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf). Consultado el 9.12.2012.
- Escudero, J.M. (2012). La colaboración docente una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. En J.C. Torrego y A. Negro: *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*, (pp. 269-289). Madrid: Alianza Editorial.
- Florian, L., Rouse, M. y Black-Hawkins, K. (2011). Researching achievement and inclusion to improve the educational experiences and outcomes of all learners. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 57-72.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 93-109.
- Hick, P. Farrel, P. y Kershner R. (2009). *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*. New York: Routledge.
- Jenkins, J.R., Lawrence, A.R., Wayne, S.K. y Vadasy, P.F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Excepcional Children*, 69 (3), 279-292.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- Lago, J.R. y Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Lago, J.R., Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 89-106.
- Lago, J.R., Naranjo, M., Riera, G. y Segué, T. (2012). Cooperative Learning in virtual environments using ICT to support inclusion in the classroom. Paper presented to *European Conference on Educational Research*. Cádiz, September, 2012.
- McMaster, K.N. y Fuchs, D. (2002). Effects of cooperative learning on the academic achievement of students with learning disabilities: An update of Tateyama-Sniezck's review. *Learning Disabilities Research and Practice*. 17 (2), 107-117.
- Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo (Eds.): *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, (pp. 233-252). Madrid: Morata.
- Parrilla, M.A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- Pujolàs, P. (2008). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals, y M. Sánchez-Cano: *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, (pp. 349-392). Barcelona: Graó
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011). El asesoramiento para la transformación de las aulas en escenarios cooperativos. En E. Martín y J. Onrubia (Coords): *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, (pp. 121-142). Barcelona: Graó.
- Putnam, J.W. (2009). Cooperative learning for inclusion. En P. Hick, P. Farrel y R. Kershner: *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*, (pp. 81-96). New York: Routledge.
- Riera, G. (2010). Cooperar per aprendre /Aprender a cooperar" (Programa CA/AC). *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. Tesis Doctoral inédita. Universitat de Vic.
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C. y Schmuck, R. (1985). *Learning*

- to Cooperate, Cooperating to Learn. New York: Englewood Cliffs. Prentice Hall.*
- Slavin, R. E y Madden, N. (1998). *Disseminating Success for All*. Baltimore: John Hopkins Univ.
- Soto, E. y Pérez-Gómez A.I. (2011). Lesson Study. *Cuadernos de Pedagogía*. 417, 64-67.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.