

Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria*

Juan Jorge Muntaner Guasp

Dolors Forteza Forteza

Universitat de les Illes Balears. España.

joanjordi.muntaner@uib.es

dolorsforteza@uib.es



Recibido: 2/7/2020

Aceptado: 7/10/2020

Publicado: 5/7/2021

Resumen

El propósito de este artículo es mostrar los resultados obtenidos en un instituto de educación secundaria de la comunidad autónoma de las Islas Baleares que ha implementado el programa Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar, tanto en los tres ámbitos de intervención como en las tres etapas de desarrollo que presenta el mismo. El objetivo principal es analizar el impacto que ejerce el aprendizaje cooperativo en la cohesión, la inclusión y la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. La metodología de investigación utilizada se sitúa en el paradigma cualitativo, y más concretamente en el estudio de caso único, de carácter intrínseco. La recogida de información proviene de tres fuentes complementarias que nos permiten realizar la triangulación necesaria para garantizar su validez y su fiabilidad: entrevista semiestructurada a la comisión de aprendizaje cooperativo del centro, grupo de discusión del profesorado implicado y grupo de discusión con estudiantes. Los resultados nos permiten concluir que la introducción del aprendizaje cooperativo es una metodología que incrementa las situaciones de interacción, relación y adquisición de conocimientos.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; cohesión de grupo; educación secundaria; inclusión

Resum. *Impacte de l'aprenentatge cooperatiu en la inclusió de l'alumnat en l'educació secundària*

El propòsit d'aquest article és mostrar els resultats obtinguts en un institut d'educació secundària de la comunitat autònoma de les Illes Balears que ha implementat el programa Cooperar per Aprender / Aprender a Cooperar, tant en els tres àmbits d'intervenció com en les tres etapes de desenvolupament que presenta. L'objectiu principal és analitzar l'impacte que exerceix l'aprenentatge cooperatiu en la cohesió, la inclusió i l'adquisició de coneixements per part dels estudiants. La metodologia d'investigació utilitzada se situa en el paradigma qualitatiu, i més concretament en l'estudi de cas únic, de caràcter intrínsec.

* Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación «Claves para el desarrollo del aprendizaje en equipos cooperativos como estrategia para la cohesión social, la inclusión y la equidad», con referencia EDU 2010-19140, dirigido por el Dr. José Ramón Lago del grupo de investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universitat de Vic, en el que participan los autores del artículo.

La recollida d'informació prové de tres fonts complementàries que ens permeten realitzar la triangulació necessària per garantir-ne la validesa i la fiabilitat: entrevista semiestructurada a la comissió d'aprenentatge cooperatiu del centre, grup de discussió del professorat implicat i grup de discussió amb estudiants. Els resultats ens permeten concloure que la introducció de l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia que incrementa les situacions d'interacció, relació i adquisició de coneixements.

Paraules clau: aprenentatge cooperatiu; cohesió de grup; educació secundària; inclusió

Abstract. *Impact of cooperative learning on the inclusion of students in secondary education*

This article presents the results obtained in a secondary education institute of the autonomous region of the Balearic Islands, which has implemented the cooperate to learn/learn to cooperate program in both the three areas of intervention and in the three stages of development of this program. The main objective is to analyze the impact of cooperative learning on student cohesion, inclusion, and learning. The research methodology used is situated in the qualitative paradigm, and more specifically in the intrinsic case study. Information was collected from three complementary sources, thus enabling the necessary triangulation to ensure the validity and reliability of the data: a semi-structured interview with the school's cooperative learning commission, a discussion group with the teachers involved, and a focus group with students. The results allow us to conclude that the introduction of the cooperative learning methodology increases interactional, relational, and learning situations.

Keywords: cooperative learning; group cohesion; inclusion; secondary educations

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

El reto principal al que se enfrenta actualmente la educación es responder a la diversidad de manera adecuada. Nadie duda de la heterogeneidad manifiesta de los estudiantes, la cuestión radica en cómo abordar esta diversidad satisfaciendo las necesidades de todos, poniendo énfasis en los grupos de alumnos más vulnerables. Porque la diversidad del alumnado no es el problema, sino que forma parte de la solución, o, dicho en otras palabras, representa una oportunidad para la mejora de las prácticas educativas (Unesco, 2017).

La premisa básica es creer que la educación realmente es un derecho para toda la población y el fundamento de una sociedad más justa. En consecuencia, de acuerdo con los postulados de la OCDE (1995), esta educación debe ser de calidad para todos los jóvenes y asegurarles la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta.

La educación de calidad para todos se construye sobre dos ideas clave: la equidad y la inclusión. La primera consiste en «asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia» (Unesco, 2017, p. 13). Mientras que la inclusión se define como «el proceso que ayuda a superar obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes» (Unesco, 2017, p. 13).

Ahondando en los dos ejes cruciales de una educación de calidad, Careros y Murillo (2017) señalan que «no necesitamos escuelas que hagan actividades y acciones que contribuyan a que la escuela sea más justa. Necesitamos de manera urgente escuelas justas en su plenitud y de manera profunda» (p. 146).

La educación inclusiva es un paradigma educativo, distinto de cualquier otro anterior, que pretende alcanzar una mejora en los sistemas pedagógicos válida para todo el alumnado, donde «todos los y las estudiantes cuentan y cuentan por igual» (Unesco, 2017, p. 12). El reconocimiento y la valoración de la diversidad humana sustentan la educación inclusiva, y para su implementación y desarrollo se requieren cambios en la cultura, los valores, las decisiones y las prácticas docentes, que afecten tanto al currículo como a la organización de los recursos y a las estrategias metodológicas del aula.

Las estrategias metodológicas favorecedoras de la inclusión se identifican, entre otras, por dos características: por una parte, centran la atención en la detección y en la eliminación de las barreras que aparecen en el contexto y dificultan el aprendizaje de los estudiantes, y, por otra parte, promueven la participación activa de todos —sean cuales sean sus particularidades— en entornos generales y comunes para crear nuevas oportunidades de aprendizaje. No hay procedimientos didácticos propios de la inclusión, sino que debemos incorporar a la dinámica general de los centros y de las aulas ordinarias aquellas estrategias que permitan y que favorezcan la implementación de los principios de la educación inclusiva y que cumplan con los requisitos de las metodologías activas, que, según Muntaner, Pinya y Mut (2020, p. 100), «se perfilan como los métodos más eficaces para lograr el ansiado salto en la calidad de la educación y, consecuentemente, en el rendimiento escolar de todo el alumnado, como alternativa a las tasas de abandono y fracaso escolar que se producen en España».

Fomentar la participación activa de todos los estudiantes en la dinámica general de las aulas ordinarias se facilita con la aplicación de procesos basados en la cooperación. Johnson y Johnson (1989) ya planteaban hace unas décadas que existen evidencias sólidas del potencial de los enfoques que posibilitan la cooperación entre los estudiantes, para crear condiciones en el aula que aumenten la participación y permitan que todos los miembros de la clase alcancen un alto nivel de aprendizaje. Para Perlado, Muñoz y Torrego (2019):

El aprendizaje cooperativo se muestra como la metodología que facilita la posible consecución de los objetivos de mejora en los aprendizajes de cada estudiante, circunstancia que nos conduce a la posibilidad de atender a la

diversidad de todo el alumnado, consiguiendo que cada miembro del grupo o equipo, sean cuales sean sus características, trabajen juntos y mejoren sus propios aprendizajes y los de los demás. (p. 131)

Pujolàs (2012) entiende el aprendizaje cooperativo como «una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además, por supuesto, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual» (p. 92). Para el mismo autor, el aprendizaje cooperativo en un aula inclusiva se alza como un elemento esencial a la hora de atender a la diversidad del alumnado.

La aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas y en los centros educativos a través del programa CA/AC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar) (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2008, 2009; Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013) plantea una doble actuación.

Por una parte, deben implementarse tres ámbitos de intervención complementarios del programa:

- *Cohesión de grupo.* Es un conjunto de dinámicas de equipo que tienen como objetivo aprender a tomar decisiones consensuadas, incrementar el conocimiento mutuo y establecer relaciones positivas y de amistad entre todos los estudiantes, especialmente con los vulnerables, así como promover una disposición para el trabajo colectivo.
- *Trabajo en equipo como recurso.* Se trata de introducir estructuras simples y complejas de actividades cooperativas que regulen el trabajo en equipo, para que los estudiantes aprendan juntos y se ayuden a aprender los contenidos curriculares en todas las áreas.
- *Trabajo en equipo como contenido.* Los estudiantes van aprendiendo a trabajar colectivamente para superar los problemas que van surgiendo y a organizarse mejor, para lo cual disponen de herramientas como son los planes del equipo y el cuaderno del equipo.

Por otra parte, se promueve la realización de tres etapas de desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros educativos:

- *La etapa de introducción.* Se proponen un conjunto de instrumentos para la planificación, el seguimiento y la evaluación individual y en grupo de las dinámicas, las estructuras y los planes, a fin de guiar y acompañar en el proceso de incorporar los tres ámbitos del aprendizaje cooperativo durante un período que normalmente es de un curso escolar.
- *La etapa de generalización.* Se ofrecen guías, tareas e instrumentos de planificación, seguimiento y evaluación para que el profesorado pueda generalizar el aprendizaje cooperativo de manera sistemática y progresiva en distintas áreas o grupos.

- *La etapa de consolidación.* Se propone un conjunto de instrumentos para que cada grupo de nivel, etapa o departamento analice y planifique aquel aspecto del aprendizaje cooperativo menos desarrollado y lo formule como propuesta de mejora.

2. Metodología

Objetivos. El objetivo principal de la investigación es identificar, observar y analizar el impacto del aprendizaje cooperativo en la cohesión, la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes en un centro de educación secundaria (IES) de la comunidad autónoma de las Islas Baleares, que ha cumplido tanto con los tres ámbitos de formación y aplicación del aprendizaje cooperativo como con la realización de las tres etapas de desarrollo previstas en el programa AC/CA.

Diseño metodológico. La metodología de investigación utilizada se sitúa en el paradigma cualitativo, propia del paradigma interpretativo, y más concretamente en el estudio de caso único (Yin, 2014), intrínseco (Stake, 1998). Se ubica en el contexto de la educación inclusiva, que requiere de cambios metodológicos en los procesos de enseñanza para permitir la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en las dinámicas de los centros y las aulas ordinarias de la educación secundaria. Se trata de profundizar en el modo cómo se van incorporando de manera sistemática prácticas educativas que permitan que alumnos diferentes adquieran conocimientos juntos, manteniendo y generando cohesión social e inclusión desde la equidad en el aprendizaje de todos. La introducción de metodologías activas ha de favorecer el alcance de esta meta, y en este marco de actuación se encuentra el aprendizaje cooperativo y el programa AC/CA.

Participantes. El instituto de educación secundaria está situado en un barrio periférico de la ciudad, cuyos habitantes son básicamente trabajadores del sector de la construcción y la hostelería, con un alto porcentaje de familias inmigrantes que se encuentran en una precaria situación sociolaboral.

El número total de alumnos fluctúa entre 750 y 850, y se encuentran distribuidos en los diferentes niveles de ESO, Bachillerato, Formación Profesional Básica y de Grado Medio. Las clases se realizan en horario de 8:00 a 15:00 horas. Por las tardes los estudiantes pueden participar en diversas actividades extraescolares organizadas por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMIPA). Los alumnos tienen un perfil muy heterogéneo, y a esta diversidad natural debemos añadir la llegada constante de jóvenes procedentes de otros países y culturas, lo que obliga a revisar constantemente la metodología y la coordinación docente.

El claustro del instituto oscila entre 80 y 90 profesores, de ellos un 53% tienen destino definitivo en el centro y el resto son interinos, si bien todos se han adaptado rápidamente a sus características y a su funcionamiento, implicándose en los proyectos pedagógicos que se desarrollan en él.

Recogida de información. Para la recogida de la información se utilizaron tres fuentes complementarias que nos permiten realizar la triangulación para

comprobar la validez y la fiabilidad de los resultados: entrevista semiestructurada a la comisión de aprendizaje cooperativo del centro, formada por tres profesores, es la encargada de la función dinamizadora y de seguimiento del proceso en la aplicación del programa; grupo de discusión del profesorado que está aplicando el programa; grupo de discusión con alumnos que aprenden de manera cooperativa, ambos elegidos de manera aleatoria entre los profesores y los estudiantes que aplican el aprendizaje cooperativo en el centro.

La recogida de la información se registró en audio para su posterior transcripción y análisis. La entrevista se realizó a los dos miembros de la comisión de aprendizaje cooperativo a partir del cuestionario elaborado para la investigación global ya reseñada. Los grupos de discusión trabajaron en las condiciones siguientes: respecto al profesorado, participaron 7 docentes de distintas áreas y materias que aplicaron el aprendizaje cooperativo, y la duración fue de 100 minutos; en cuanto a los estudiantes, participaron 9 que estaban matriculados en distintos cursos de la ESO y aprendían de manera cooperativa, con una duración de 80 minutos.

Análisis de datos. Atendiendo al objetivo central sobre el desarrollo de la educación inclusiva, el análisis de datos ha sido llevado a cabo a partir de dos focos de atención: las tres variables determinadas en el estudio: el impacto del aprendizaje cooperativo en la cohesión de grupo, en la inclusión de los estudiantes más vulnerables y en el aprendizaje y la participación de todos en las actividades académicas. Por otra parte, se complementa con otras tres variables, que permiten entender y contextualizar el proceso: cómo se implementa el aprendizaje cooperativo en el centro, en qué situaciones se utiliza y las dificultades que aparecen en su implementación y desarrollo. Para asegurar la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos, se practicó una triangulación de codificadores que ha sido aplicada por dos investigadores independientes que han categorizado las distintas variables y solamente se han utilizado en los resultados aquellos en los que había coincidencia de categorización.

3. Resultados

Los resultados de la investigación se exponen en referencia a las seis categorías establecidas para el análisis de datos, que se corresponden a los tres objetivos de la investigación y a tres categorías contextuales que permiten y facilitan la interpretación de los datos. Atendiendo a la siguiente nomenclatura: «Comisión», si la información proviene de la entrevista; «P», con un número para cada uno de los profesores participantes en el grupo de discusión, y «E», más un número para los estudiantes.

1. Cuándo se implementa el aprendizaje cooperativo en el centro

Tres variables determinan la implementación del aprendizaje cooperativo en el centro: primero, la dificultad para gestionar ciertos grupos de ESO; segundo, la necesidad sentida por una parte del profesorado de realizar un cambio

para poder adquirir nuevas estrategias de intervención: «la llegada de un profesor de biología que conocía el programa de AC/CA y que propuso su aplicación» (Comisión), y, por último, la situación conflictiva redundante con los estudiantes en las clases.

Estas premisas propiciaron el inicio de un proceso de formación que se desarrolló en dos partes: una primera fase realizada por los investigadores de la UVIC y la supervisión del Centro de Profesores, donde se establecieron las bases para la implementación del programa de aprendizaje cooperativo, y otra fase, muy sugerente, durante la cual el profesorado implicado traspasó la información sobre aprendizaje cooperativo al resto de docentes interesados que no estuvieron en la formación inicial. Este proceso de engranaje, señala P2, «ha sido un éxito de la primera formación y es mucho más potente que la formación de expertos».

P1 añade que, tras la formación, se comenzó a aplicar en primero de ESO y después se hizo extensivo a toda la etapa y al Bachillerato de manera puntual, y acaba diciendo: «la verdad es que estamos contentos». El proceso de implementación ha sido gradual y, aunque no se haya generalizado, sí que abarca un grupo significativo del profesorado del centro, principalmente en la ESO. Así lo manifiesta P4: «había una necesidad de generalizar el aprendizaje cooperativo, para que llegara a más estudiantes y a más cursos».

La repercusión del aprendizaje cooperativo en la etapa de la ESO se muestra en dos aspectos claves: por una parte, en el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, P5 señala: «Aprenden muchas otras cosas que son importantes, aprenden cosas que no se ven o que no sabemos ver»; por otra parte, hay un aumento de las relaciones entre los departamentos, lo cual facilita el trabajo conjunto del profesorado: «no había nadie del departamento de orientación que se coordinara con otros departamentos, y ahora esto ha cambiado» (P2).

2. Situaciones en las que se utiliza el aprendizaje cooperativo

Hay una confluencia clave entre estudiantes, profesorado y comisión en señalar que el aprendizaje cooperativo es la metodología básica para desarrollar el trabajo por proyectos que se realiza en el centro. Así lo exponen: «la comisión del aprendizaje cooperativo de centro acabó siendo o se transformó en la comisión de proyectos» (Comisión). La incorporación a la dinámica general del centro de metodologías activas se ve favorecida por la aplicación del aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, como dice E5: «siempre se hacen grupos de proyectos, siempre». Pero no solo en proyectos: «en inglés hacemos grupos de cuatro para hablar; uno hace un personaje, y otro, otro» (E3), pero no es una estrategia generalizada para todas las materias: «es que no hacemos cosas cooperativamente siempre, por ejemplo en matemáticas no hacemos, es individual, en catalán es individual» (E2).

En este centro, por sus circunstancias, es el Departamento de Biología quien lidera la sistematización del aprendizaje cooperativo, para incluirlo en

la programación cotidiana de esta materia, «si bien en el resto de las áreas se hacen cosas, pero no de forma igual ni tan sistemática» (P1). En estos momentos P4 señala: «hay 22 profesores en primero y segundo de la ESO que aplican el aprendizaje cooperativo y otros 15 que hacen actividades puntuales gracias a la formación interna del centro».

Cabe destacar que la implementación del aprendizaje cooperativo trae consigo otras innovaciones y otros cambios en la dinámica del centro, entre las que la comisión señala: «en como el profesorado se involucra con otra manera de pensar y plantear las actividades de aprendizaje». Hay una apertura relevante en la visión de los estudiantes hacia su propio aprendizaje y de las posibilidades de introducir nuevas estrategias y nuevas formas de actuación académica entre el profesorado.

3. Dificultades en la aplicación del aprendizaje cooperativo

La aplicación del aprendizaje cooperativo también conlleva ciertas dificultades en el proceso diario de enseñanza y aprendizaje, que es importante conocer y exponer con el objetivo de poder superarlas y evitarlas en la medida de las posibilidades de cada centro. Entre otras, podemos enumerar las siguientes, según reflejan las tres fuentes principales de información:

- La comisión señala dos focos importantes: la falta de formación del profesorado que se va incorporando al centro sin la realización de la formación inicial ralentiza y dificulta el desarrollo del programa, y la falta de implicación del equipo directivo del centro, que apoya pero no lidera el cambio: «me gustaría que el equipo directivo se implicara definitivamente en el aprendizaje cooperativo».
- El profesorado ve en la falta de tiempo la principal dificultad para un buen desarrollo del aprendizaje cooperativo. P3 lo expone con claridad: «cuando diseñamos se dejan dos sesiones para evaluar el proyecto y a los estudiantes, pero no siempre podemos realizarlas».
- El alumnado señala las dificultades propias de las actividades en grupo, pues, en ocasiones, no todos los miembros del equipo se involucran por igual en las tareas y no cumplen con sus compromisos y obligaciones, lo que conlleva discusiones, malos resultados o la carga de todo el trabajo para algunos. E2 lo describe: «a veces te colocan en un grupo y tú vas muy ilusionada, y la única que trabaja eres tú, porque los otros pasan de todo».

Estas dificultades —y muchas otras no señaladas— en la implementación del aprendizaje cooperativo en los centros de secundaria surgen a partir de la experiencia y se superan desde la reflexión conjunta de los profesores, mediante la implicación de un mayor número de estos, principalmente de los equipos directivos, y con una profundización en la formación actitudinal y metodológica.

4. Impacto de la cohesión de grupo

Las primeras actividades aplicadas para desarrollar el aprendizaje cooperativo son las estrategias de cohesión de grupo, que tienen una repercusión significativa en la dinámica del aula y del centro, tal como señalan P5: «gracias a la cohesión de grupo se ha reducido la conflictividad en la segunda evaluación», y E1: «yo creo que nos ayuda, porque, aunque nos cueste, nos hemos puesto de acuerdo y hemos hablado. Y al final hemos hecho la actividad todos juntos y al final nos ha ido bien».

P3 relata: «Las actividades de cohesión se realizan siempre en las horas de proyectos, ya sea al principio, al final o en medio», es decir, se trabajan como una parte de la programación, no de manera espontánea. Estas actividades de cohesión se plantean también entre los docentes. Así, la comisión explica: «a veces hacemos actividades de cohesión entre el profesorado, sobre todo al principio de curso».

Estas actividades han ayudado a resaltar el rol del tutor y su relevancia en el traspaso de primaria a secundaria. Así lo determina P2: «los niños necesitan estar más tiempo con su tutor y así cubrir algunos déficits de la educación secundaria». Reactivar el rol del tutor como mediador con los estudiantes y como referente en la vida del centro es una consecuencia clara de la activación de la metodología de proyectos y del aprendizaje cooperativo que ha dinamizado y sosegado la vida del centro, principalmente en los primeros cursos de la ESO, como relata P1: «el hecho de que los proyectos estén vinculados al aprendizaje cooperativo con dos profesores en el aula y uno de ellos sea el tutor ayuda a cubrir muchos de los déficits que presenta la educación secundaria, pues los estudiantes necesitan estar más tiempo con su tutor».

5. Impacto en la inclusión

La consecuencia de la cohesión de grupo y la aplicación de las estrategias del aprendizaje cooperativo en la ESO tiene un impacto relevante en el proceso de inclusión educativa, que repercute en la mejora de la convivencia entre estudiantes, que se conocen e interactúan más, «como en las dinámicas del aula que permiten aprender cosas de los otros» (E2). También puede ser «una ayuda para determinados compañeros que les cuesta y les da vergüenza preguntar a la profesora» (E5). Por último, permite a los estudiantes más vulnerables incorporarse y participar en igualdad de condiciones, sin la necesidad de buscar actividades paralelas y distintas a las generales del grupo, como manifiesta P3: «utilizar el aprendizaje cooperativo permite a los alumnos con necesidades educativas especiales quedar prácticamente diluidos en el grupo», porque no se marcan las diferencias, al contrario, se potencia la participación y la igualdad de todos en el grupo. La comisión lo describe así: «está más implicada en una clase que si está sola. Evidentemente, sí que les ayuda a sentirse parte del grupo y a mejorar en su aprendizaje».

El aprendizaje cooperativo facilita y favorece el intercambio y el conocimiento entre los estudiantes en un centro «donde hay mucha gente diferente»,

afirma E3, que es necesario conocer y con la que interactuar. Es importante resaltar la necesidad de que los grupos sean siempre heterogéneos y que visualicen la diversidad existente entre los alumnos de cada grupo, «el aprendizaje cooperativo permite, a través de los grupos heterogéneos, que los estudiantes se conozcan y se enriquezcan entre ellos» (P4). Por su parte, E3 lo explica: «yo creo que quieren mezclar los alumnos que trabajan con los que no, para que los primeros ayuden a los segundos. Diría que así aprendemos a trabajar con todos, no solo con los de siempre».

La consecuencia de todo ello se percibe con respecto a la mejora de la convivencia en las aulas: «los profesores que hacen servir el aprendizaje cooperativo son los que menos amonestaciones ponen, puesto que intentan dialogar y encontrar soluciones antes de llegar al conflicto» (Comisión). La reducción de la conflictividad repercute en el segundo punto de análisis del impacto en la inclusión: la ayuda mutua entre los estudiantes. P2 lo explica así: «que se insista en aprender a cooperar, aprender a respetar al otro, aprender a tener paciencia y aprender a ayudar al otro se posibilita a partir de los agrupamientos heterogéneos». Los estudiantes lo ratifican cuando se refieren al trabajo en grupo. En este caso, E4 lo manifiesta: «puedes pedir ayuda a los otros, y si te cuesta hacer el trabajo tienes a alguien que te ayude». Este proceso necesariamente repercute en un clima más tranquilo y sosegado, que favorece el aprendizaje de todos.

El conocimiento y la ayuda mutua entre estudiantes, que se potencia con el aprendizaje cooperativo, permite a los alumnos más vulnerables trabajar en igualdad en las mismas actividades que realiza el grupo clase y, en consecuencia, permite descubrirse y relacionarse mutuamente con sus compañeros. La comisión expone cómo una estudiante con necesidades especiales recibe ayuda de sus compañeros cuando se trabaja en equipo, y todos son conscientes de que deben colaborar y cooperar para alcanzar el objetivo del grupo. A su vez, P1 describe una situación clarificadora: «en primero, un grupo estaba discutiendo acerca de una actividad, la niña que nadie quería a su lado, con quien nadie quería hacer equipo, dio su opinión, y al final su decisión fue la acordada por todos».

Estos hechos nos demuestran que los estudiantes más vulnerables de la clase pueden participar y aprender en las actividades generales si utilizamos el aprendizaje cooperativo, puesto que sorprenden sus respuestas y sus avances: «¿cómo puede ser esta respuesta o esta actitud en un niño con necesidades educativas especiales?» (P1). En dichas actividades la participación de estos estudiantes es más efectiva que si están solos o apartados, puesto que se trata de una oportunidad de recibir ayuda y aprender: «es espectacular, los niños con dificultades son visibles y se empoderan» (P3).

6. Impacto en el aprendizaje

El impacto del aprendizaje cooperativo en los jóvenes es una realidad, «puesto que son más activos, participan y se implican más. Hasta los propios alumnos

lo reconocen» (Comisión). Pero este impacto no solo se refleja en los aprendizajes académicos, sino también en su proceso integral de formación: «en este barrio es importante la educación social y ciudadana. Hay problemas básicos de convivencia y es importante aprender a resolver conflictos de manera civilizada, sin pegarse ni chillar. Es curioso que los estudiantes valoran mucho esta perspectiva» (P2).

La realización de actividades de aprendizaje cooperativo cambia el enfoque y la perspectiva del trabajo académico, tanto en el profesorado: «una vez iniciado cambias la manera de pensar las actividades y ves una relación directa entre el uso del aprendizaje cooperativo y el aumento del rendimiento académico» (P5), como en los estudiantes: «la forma de aprender es más divertida con tus compañeros que si lo haces individualmente» (E3). «Sí que aprendes cuando explicas a otro lo que no entiende» (E2).

La utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo muestra un cambio en la actitud y en la disposición de los estudiantes, desde la cohesión de grupo hasta la reducción de la conflictividad y abriendo la posibilidad de nuevas formas de aprendizaje. Así lo señala la comisión: «con el aprendizaje cooperativo sí que participan, con lo que su rendimiento aumenta».

4. Conclusiones

La diversidad en los centros educativos es una realidad incuestionable que obliga a plantear distintas estrategias de actuación, siendo el objetivo potenciar la participación activa en los procesos generales y comunes y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos que están expuestos a situaciones que les imprimen mayor vulnerabilidad.

El aprendizaje cooperativo se vincula estrechamente con los planteamientos de la educación inclusiva. Un nexo que bien define Pujolàs (2012):

Las aulas inclusivas requieren una estructura cooperativa de la actividad, y educar los valores relacionados con la cooperación exige que las aulas sean inclusivas. Pasar de una estructura de la actividad individualista y/o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa es un elemento trascendental para hacer posible la inclusión de todo el alumnado en un aula común. (p. 89)

La implementación del aprendizaje cooperativo requiere tres premisas: primera, una actitud decidida del profesorado respecto al cambio, la percepción de la necesidad de buscar y aplicar nuevas formas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; segunda, un período de formación, donde se conozcan las estrategias y los fundamentos de la metodología del aprendizaje cooperativo, y tercera, un liderazgo claro y fuerte para fomentar la expansión del método entre el profesorado, tanto la necesidad de cambiar como de perder el miedo a hacerlo.

Un segundo aspecto relevante está en la repercusión del aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en la aplicación

de metodologías activas, como el aprendizaje por proyectos que se desarrolla en el instituto de manera interdisciplinaria y globalizada. Ambas metodologías se complementan, porque al cooperar para aprender se construyen aprendizajes significativos que, a la vez, garantizan la presencia, la participación y el progreso de todos. También se debe destacar la incidencia que tiene sobre el rol del tutor como aglutinador y referente de los estudiantes, lo que facilita el seguimiento de los aprendizajes y la prevención de dificultades o problemas que pudieran aparecer, tanto a nivel individual como grupal.

En tercer lugar, se debe dejar constancia de que la aplicación del aprendizaje cooperativo no está exenta de dificultades ni de barreras, tanto en el profesorado como en los propios estudiantes. No podemos olvidar que cualquier cambio o innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de formación, reflexión, tiempo y persistencia para su consolidación y expansión en los centros educativos.

Es necesario señalar la incidencia del aprendizaje cooperativo en la cohesión de grupo, pues permite un mayor conocimiento entre los alumnos, de sus características, de sus aportaciones, y se establece una relación más fluida y constante entre ellos a partir de este conocimiento. Ello incide directamente sobre la relación que mantienen en el centro, lo que reduce la conflictividad y aumenta la ayuda mutua y el intercambio de experiencias. En suma, se incrementa el sentido de pertenencia a un grupo y «aprenden a ayudar ayudando a otros compañeros que lo necesitan [...] como resultado de un clima de aula donde suele haber un *gran nosotros* que prevalece sobre los intereses individuales» (Echeita, 2019, p. 117).

Hay un efecto positivo del aprendizaje cooperativo sobre la incorporación y la participación de los alumnos más vulnerables en las actividades académicas generales y comunes del aula y del centro, tanto por el conocimiento y la relación que se establece dentro del equipo como por su forma de involucrarse y mejorar sus posibilidades de aprendizaje y de interacción con el grupo. Es importante resaltar esta incidencia, tanto en la perspectiva del profesorado hacia estos alumnos como en las relaciones que se mantienen entre los compañeros.

Por último, el aprendizaje cooperativo favorece la implementación del cambio en las estructuras y formas de aprendizaje, que son más activas y participativas por parte de todo el alumnado, hay una incorporación efectiva de todos en las actividades planteadas y en el funcionamiento como equipo de trabajo, lo que provoca una repercusión significativa en el aprendizaje de todos los estudiantes. Al tener oportunidades de aprender «más y mejor los contenidos escolares» (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013, p. 209), trabajando en equipo se refuerza una competencia fundamental que en su dimensión relacional contribuye a que el alumnado se responsabilice del propio aprendizaje con y a través de los demás.

Quisiéramos concluir señalando que la introducción del aprendizaje cooperativo es una metodología que incrementa las situaciones de interacción, relación y aprendizaje. Las evidencias muestran que incorporar esta estrategia

en los centros educativos supone un progreso en el proceso de inclusión, al tiempo que redundan en el aprendizaje de todo el alumnado en los contextos de las aulas, al tener más oportunidades de practicar la ayuda mutua y de recibir una atención más personalizada por parte del profesorado.

Volviendo a las premisas con las que iniciábamos las conclusiones de esta investigación, diremos que el aprendizaje cooperativo precisa en los centros un liderazgo sólido que movilice a los equipos docentes. En este sentido, compartir una cultura de trabajo colaborativo es fundamental (Ainscow, 2016), por el potencial de transformación que tiene. De acuerdo con Verdugo y Parrilla (2009), entender la inclusión como «un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas» (p. 15) nos conduce a incidir en la formación; no en cualquier formación, sino en aquella que surge de las necesidades existentes en los contextos particulares de los centros y las aulas, entendiendo que los fundamentos teóricos se construyen desde la propia práctica (Korthagen, 2010), para indagar en mejores formas de enfocar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado desde una perspectiva cooperativa. En esta idea también redundan Lago et al. (2015), al incidir en los procesos de formación y asesoramiento «para generar mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado, y sus centros en general» (p. 74) en y desde el aula.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
<<https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>>
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUEM/OEI.
- CARNEROS, S. y MURILLO, F.J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-150.
<<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>>
- ECHETA SARRIONANDIA, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minnesota, EUA: Interaction Book Company.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/11162/37598>>.
- LAGO, J.R.; PUJOLÀS MASET, P.; RIERA, G. y VILARRASA COMERMA, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73-90. Recuperado de <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art4.htm>>.
- MUNTANER, J.J.; PINYA, C. y MUT, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 96-114.
<<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>>

- OCDE (1995). *La qualité de l'enseignement*. París: CERI-OCDE.
- PERLADO, I.; MUÑOZ, Y. y TORREGO, J. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(4), 128-151.
<<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>>
- PUJOLÀS, P. (2008). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: Algunas consideraciones para el cálculo de la cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239. Recuperado de <<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-11.html>>.
- (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. Recuperado de <<https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>>.
- PUJOLÀS, P. y LAGO, J.R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. BONALS y M. SÁNCHEZ-CANO (coords.). *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 349-392). Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P.; LAGO, J.R. y NARANJO, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218. Recuperado de <<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/296>>.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: Unesco.
- VERDUGO, M.Á. y PARRILLA, Á. (2009). Presentación: Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22. Recuperado de <<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-01.html>>.
- YIN, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. 5.ª ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.