

SI TÚ APRENDES, YO APRENDO, TODOS APRENDEMOS EN LA DIVERSIDAD MEDIANTE LA COOPERACIÓN

Rosamary Selene Lara Villanueva

Dra. En Pedagogía por la Universidad de Murcia, España.
Profesora- Investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación, del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

1. Introducción

Los avances de la investigación educativa dentro del campo de la pedagogía y la psicología social, han ayudado a esclarecer algunos aspectos que influyen en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, todavía hoy existen aspectos que no han sido fáciles de resolver, en particular aquellos que se refieren a la integración de minorías étnicas, la desigualdad social, cultural, y capacidades de tipo intelectual y social, etc.

Las investigaciones sobre aprendizaje colaborativo y/o cooperativo demuestran que los individuos que se relacionan exitosamente con sus pares, obtienen ventajas académicas y sociales en diferentes ámbitos de la vida y que la escuela debe potenciar estas habilidades sociales, porque es a partir de las interacciones con los otros que los estudiantes conocen y desarrollan el potencial para manejar sus emociones o en su caso intercambiar experiencias importantes para su crecimiento intelectual y personal, por lo que no es extraño que estrategias como el aprendizaje cooperativo sirvan como un motor de aprendizaje en dos aspectos fundamentales: en los procesos cognitivos y socio-afectivos.

Se reconoce por tanto, que las estrategias didácticas donde está comprendido el aprendizaje cooperativo, como pueden ser la enseñanza cooperativa a nivel de equipo de maestros y profesores, resolución cooperativa de problemas utilizando agrupamiento heterogéneos, aunque de igual manera la enseñanza entre iguales, son dispositivos pedagógicos que hacen posible la atención a la diversidad en el aula y por ende una educación inclusiva, porque no se puede comprender la inclusión si no existe cooperación, como señala

Riera (2011).

A su vez Mir (1997), señala que en situaciones de cooperación se enriquecen las posibilidades intelectuales y afectivas del grupo y de cada uno de sus componentes, con lo cual, se reconoce y se respeta el valor de la experiencia de todos y cada una de las personas en la experiencia colectiva.

Al reconocer estas potencialidades, los investigadores y muchos educadores de diferentes países, señalan que una de las preocupaciones esenciales de todo Sistema Educativo es la atención a la diversidad, como una de las formas que la escuela comprensiva aspira asumir de forma integradora, dentro de una sociedad cada vez más diversa, democrática y plural. Esta es una responsabilidad educativa, puesto que la atención a la diversidad, es tal vez el reto más importante y difícil que toca enfrentar en la actualidad a los centros escolares. Reto que según Marchesi y Martín (1998) busca un mayor desarrollo para que todos los alumnos puedan acceder a una educación abierta y comprensiva, donde no haya ningún tipo de discriminación y se consiga el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

En México, la Reforma Integral en Educación Básica, lo señala en sus principios pedagógicos cuando se refiere que los cambios educativos deben darse en una escuela que propicie una educación inclusiva, en que la diversidad existente en las aulas y la desigualdad social surgida en ellas, sean dos procesos de reflexión y atención educativa. Este principio está referido bajo lo siguiente:

En el punto 1.4, del Plan y Programa de estudios de Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública (2011) señala que es necesario trabajar en colaboración para construir el aprendizaje porque alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

Para que la escuela promueva el trabajo colaborativo y enriquezca sus prácticas debe considerar las

siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

Así que cuando se habla de trabajar por competencias en todo su sentido, no debe perderse vista un enfoque pedagógico que sea sensible a las diferencias, porque como dice Perrenoud (2010: 106:107), “que desde el momento en que se pone a los estudiantes actuando sobre y reflexionando acerca de los obstáculos que encontrarán, conviene hacerlo en grupos pequeños. Por lo tanto una pedagogía orientada hacia las competencias hace estallar el grupo clase y favorece el trabajo de los alumnos en pequeños grupos”. Por esto, “es importante que las nuevas pedagogías no se confíen en sus buenas intenciones y pongan en juego dispositivos que favorezcan activamente a los más favorecidos, porque se corre el riesgo de ser convenientes para los alumnos que también son los principales beneficiarios de pedagogías frontales”, es decir, el enfoque pedagógico que se elija para trabajar, amén de respetar las diferencias en los alumnos por razones en habilidades o niveles de competencia sean estas académicas o sociales, es importante cuidar la organización del aula, de tal forma que todos y cada uno de los alumnos sean beneficiarios de la estrategia de aprendizaje, en pequeños grupos, porque puede ocurrir que cuando los alumnos de esta forma, lo más capacitados académicamente sienten que no están obteniendo ventajas de trabajar en equipo que cuando trabajan solos, dada la carga que para ellos representa llevar toda la responsabilidad del grupo, mientras que los demás se vuelven dependientes del más capacitado, por ello es importante cuidar la estructura de la tarea y la responsabilidad de las actividades con el fin de que todos puedan beneficiarse del trabajo

grupal.

Dadas estas grandes dificultades que conlleva atender a una población heterogénea de estudiantes que se reciben en las escuelas, la mayoría de los profesores/as no se encuentran lo suficientemente formados para poder intervenir en estos procesos educativos, se puede encontrar en la literatura metodologías didácticas para el trabajo en pequeños grupos, siendo el aprendizaje cooperativo un modelo didáctico idóneo para poder atender con prontitud estas diversidades y/o desigualdades que se viven a diario en las escuelas.

Por consiguiente, las investigaciones con relación a la atención a las diferencias étnicas, discapacidades, o aspectos socioculturales, explican algunos de los hallazgos encontrados que han resultado ser beneficiosos cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo en grupos diversos en el aula, así como sus propuestas de intervención educativa, mediante el desarrollo de estrategias positivas de enseñanza.

Aunque estos estudios nos ayudan a vislumbrar el camino que necesitamos para explicar los beneficios que conllevan las propuestas pedagógicas para atender la diversidad, es bien cierto que éstas podrían quedar aisladas de su propósito educativo, si no se plantean desde las esferas de lo político y lo social. Por tanto constituye un gran reto educativo que es necesario trabajar. La cooperación en este sentido es un gran desafío dentro de las aulas de educación básica, por lo que el presente artículo, plantea que desde la investigación, la eficacia de aprender cooperando es esencial para atender la diversidad y la inclusión educativa a través de la labor didáctica de los profesores y profesoras en las escuelas.

1.1. Los retos de trabajar con alumnos diversos en el aula.

En este tenor, cada vez más los docentes de educación básica se preguntan ¿cómo atender la diversidad de alumnos que llegan a sus aulas y que además se cumplan con los propósitos educativos, sin descuidar a cada uno de ellos y ellas en sus aprendizajes escolares?, el reto es mayor porque la escuela de hoy es

concebida de forma distinta hasta hace algunos años.

Constitucionalmente, México, ha redefinido la normativa al articular la Educación Básica con relación a la atención la diversidad en las aulas, la cual contempla desde el acuerdo 592, (SEP, p. 27) en el punto 1.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad, señalando lo siguiente.

“la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes”.

En este sentido, México como país en vías de desarrollo, tiene un reto que resolver, dada su población con una alta heterogeneidad cultural, académica y social. En sus aulas, las prácticas de enseñanza siguen siendo muy directivas donde se siguen reproduciendo modelos transmisionistas que se centran en el docente, debiendo pasar de este modelo a uno de corte constructivista y de mayor democracia, donde las oportunidades de aprendizaje sean equitativos para todos y todas los estudiantes que se encuentran en la escuela, con lo cual, el curriculum tiene un desafío importante para lograr que los aprendizajes realmente sean significativos y que mediante investigaciones de tipo

acción-participativa, los docentes, directivos y padres de familia, logren resolver los problemas que aquejan frecuentemente a sus estudiantes. No es necesario conformarse con una prescripción, los docentes son enormes fortalezas de creatividad que pueden potencializarse con capacidades de liderazgo para mover las capacidades de sus alumnos y de los padres de familia.

La labor, implica entonces “crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones” (SEP, P. 27).

En consonancia, la única manera de tomar en serio esta labor es que los docentes y la escuela como organización, trabajen de forma conjunta la atención a las necesidades de todos los niños(as) y de disponer de una estrategia de educación inclusiva. La inclusión reconoce que todos los niños(as) tienen necesidades individuales, y que los maestros(as) que estén capacitados para facilitar un espacio de aprendizaje que responda a las necesidades de todos (as).

Las investigaciones en torno a la atención a las diferencias mediante la cooperación, nos proporcionan información importante con respecto a las estrategias empleadas en el aula, siendo este principio pedagógico un componente medular para trabajar la inclusión escolar. Por tanto la cooperación en el aula para atender la diversidad es el tema a tratar en este artículo.

1.2. La atención a las diferencias étnicas o socioculturales en situaciones cooperativas.

En nuestras escuelas se observa a menudo una gran cantidad de estudiantes que provienen de diversas etnias, culturas, etc., y se ha visto que la mayoría pertenecientes a una misma etnia o raza, suelen asociarse entre ellos, en lugar de asociarse con otros de etnias o razas diferentes. En este sentido, la escuela, se

convierte así, en un marco en donde las diferencias raciales originan distintos problemas para los alumnos y también para los profesores, con profundos prejuicios para el desarrollo del aprendizaje y las relaciones con los demás (Slavin, 1983). En sus investigaciones, dicho autor, ha detectado en repetidas ocasiones que los niños expresan una mayor aceptación hacia sus compañeros en general, como resultado de la participación en tareas cooperativas, especialmente cuando los estudiantes que interactúan tienen distintos orígenes étnicos.

Por ende, los científicos sociales llevan mucho tiempo defendiendo la cooperación interétnica como medio para garantizar unas relaciones intergrupales positivas en un marco donde no exista la segregación, subrayando, no obstante que la integración racial en la escuela sólo daría como resultado relaciones intergrupales positivas, sí, y sólo si los alumnos participasen en una interacción cooperativa (Slavin, 1992).

En este sentido, los métodos de aprendizaje cooperativo satisfacen las exigencias de interacción cooperativa de igual status entre niños de diferentes orígenes étnicos que impone la escuela.

La evidencia empírica disponible actualmente en esta línea de investigación, demuestra que los niños de diferentes grupos étnicos evitan cooperar y tienen que ser específicamente recompensados en este sentido. Un rasgo característico dentro del aprendizaje cooperativo, es sin duda la interdependencia de los sujetos en la tarea o la recompensa grupal, siendo importante para lograr la eficacia en las relaciones con los demás.

1.3. Los efectos del Aprendizaje Cooperativo al agrupar a estudiantes con discapacidad y estudiantes sin discapacidad.

Por supuesto, la preocupación sobre este ámbito es evidente en muchos países, considerándose también como un problema más profundo aún el de las discapacidades físicas y mentales que padece una minoría de nuestra sociedad. Desde 1975, el movimiento a favor de la integración en Estados Unidos ha constituido una oportunidad sin precedentes para que los

niños discapacitados ocupen un lugar en la sociedad integrándolos en aulas normales. Sin embargo, también han crecido enormes problemas prácticos a los profesores, lo que frecuentemente provoca el rechazo social de los niños discapacitados. También la legislación de Canadá, pidió a los educadores que ofrecieran mejores posibilidades para que los niños con discapacidad, encuentren en una escuela regular un ambiente positivo.

En este sentido, trabajar en la diversidad es hoy un asunto todavía que resolver. A nivel teórico, hay profesionales que lo ven factible y deseable, pero a nivel práctico y metodológico, surgen muchas dificultades, por eso se considera el aprendizaje cooperativo una de las metodologías didácticas capaces de ofrecer soluciones académicas y sociales, dentro del plano de las actividades escolares para favorecer valores de aceptación, tolerancia, respeto y responsabilidad

Sobre esta preocupación, algunos Investigadores como Allport (1954), Madden, Slavin, Leavey (1984), Johnson y Johnson (1984), Cosden, Pearl y Bryan (1985) entre otros, han desarrollado y evaluado métodos instruccionales para mejorar la aceptación social entre los estudiantes y el progreso de los mismos.

Estudios realizados por Slavin, Madden y Leavy (1984) examinaron los efectos académicos en estudiantes con discapacidad utilizando algunos métodos instruccionales como el TAI (Individualización Asistida por Equipo), que combina el aprendizaje cooperativo con la Instrucción Individualizada (II), en este caso en el área de matemáticas, ellos realizaron estudios en seis escuelas y asignaron aleatoriamente tres condiciones instruccionales: el TAI, el II y equipos cooperativos externos y de control. Ellos seleccionaron a 117 estudiantes académicamente discapacitados, que sirvieron como sujetos para la investigación. Los resultados obtenidos en este estudio arrojaron efectos significativamente positivos sobre la aceptación social entre los estudiantes con discapacidad académica y los compañeros de clase que no tenían discapacidad, así como las actitudes hacia las matemáticas y la posición de los profesores en el comportamiento de los alumnos, no se encontraron diferencias en el rendimiento,

aunque en el TAI y en la clase II, se logró más control.

Como se aprecia, los alumnos con discapacidad académica mejoran su progreso académico, debido a las actitudes de aceptación social por parte de sus compañeros que no presentan discapacidades académicas. La aceptación incrementa la simpatía entre los cooperantes. Estos resultados positivos han sido sin duda, establecidos en los principios de la Psicología Social y exitosamente aplicados para mejorar el progreso de los estudiantes cuando se involucran en un grupo cooperativo con estudiantes que presentan una discapacidad, como los que no tienen alguna discapacidad, en una variedad de actividades.

Los estudiantes al trabajar sobre materiales académicos complementan sus hojas de ejercicios en conjunto y todos al lograr la meta de grupo, reciben elogios y alabanzas de los compañeros de su grupo, lo cual, incrementa la amistad hacia los estudiantes con discapacidad. Se ha sugerido también, que las actividades cooperativas sean utilizadas en clases regulares para mejorar la aceptación social de los estudiantes con discapacidad, ya que ellos aprenden bien y mejoran su aprendizaje en comparación al de una enseñanza tradicional (Johnson 1980, Madden y Slavin, 1983). Sin embargo, para que los métodos de aprendizaje cooperativo funcionen en aulas académicas tal como han evaluado Cooper (1980) y Johnson (1981), implica que el grupo debe ponerse en marcha, es decir, la clase entera tiene que estudiar los materiales por algún tiempo. Las limitaciones encontradas en este largo camino emprendido para la instrucción del grupo en marcha podrían ser inapropiadas para los estudiantes que no tienen discapacidad, ya que éstos podrían estar en desacuerdo en este aspecto y tener un bajo logro. En consecuencia, la instrucción Individualizada (II) podría ser más apropiada pero sólo en programas individualizados, sin embargo, aislar a los estudiantes con discapacidad de los otros compañeros de clase, les privaría de los beneficios presumibles para su evolución en la interacción con los iguales que presentan alguna discapacidad.

Sin embargo, Madden, Slavin, y Leavey, (1984), tuvieron como propósito en este estudio, evalu-

ar una combinación de aprendizaje cooperativo y una instrucción individualizada para realizar el buen establecimiento de los beneficios sociales del aprendizaje cooperativo en los estudiantes con discapacidad. El tratamiento fue implementado en un período de 10 semanas.

Otros autores como Cosden, PearL y Bryan (1985), han comparado los efectos de las metas de estructuras cooperativas e individuales sobre el aprendizaje en estudiantes con discapacidad y los que no tienen discapacidad. Esto se ha visto como una prometedora alternativa en la distribución del tiempo en la enseñanza individualizada en el uso de aulas con grupos de iguales con metas cooperativas. En una estructura de metas cooperativas, las recompensas dependen de la actuación combinada de todos los miembros del grupo, de cada ritmo. Se fija una pauta o modelo en cada actuación de los grupos. Una mejora en la actuación de los grados o niveles de algunos de los miembros del grupo, incrementa en conjunto la probabilidad de estas metas. En contraste, las actuaciones de las estructuras de metas individualistas se juzgan por cada modelo fijado y en las estructuras de metas competitivas, la actuación del tiempo se juzga contra la actuación de los otros.

Se recomienda investigar el potencial de las estructuras de metas cooperativas en las principales aulas sobre la actuación en la tarea y las actitudes interpersonales de los niños que no tienen limitaciones. Los incentivos cooperativos son más efectivos que los incentivos individuales en tareas que implica la solución de problemas, repetición de conocimientos y productos de grupo. Los niños formados en grupos cooperativos reportan grandes ayudas a sus compañeros y les animan a trabajar y mejoran sus actitudes hacia los profesores, hacia la tarea y hacia los otros miembros del grupo.

Los efectos positivos de los incentivos cooperativos sobre las actitudes personales han sido demostrados con grupos de estudiantes discapacitados y con estudiantes de rendimiento normal (Slavin, 1982, Slavin, 1983). Estos autores señalan que el impacto de

las estructuras de metas cooperativas podría ser mayor si las tareas requieren de una interacción más intensiva de cooperación. Por ejemplo, si los estudiantes han sido instruidos para interactuar en otras direcciones significativas durante la resolución de problemas de las tareas. Por otra parte, se ha encontrado que cuando un niño hace una contribución mínima a la meta del grupo, él o ella podrían mejorar sus relaciones con sus iguales si el grupo es exitoso. Si el grupo no es exitoso, y alguno de los miembros del grupo realiza una pobre contribución que los otros, se ha observado que las actitudes cambian como resultado de la cooperación, no porque ocurra la interacción (Ames, 1981).

Si las actitudes cambian hacia los miembros de los grupos cooperativos exitosos no se puede atribuir a la contribución de todos los miembros, otras explicaciones podrían estar en la ayuda. Una posibilidad es que la oportunidad de interactuar de una manera positiva, ayuda al logro de una cantidad de metas en el grupo para mejorar las relaciones interpersonales. La interacción es más positiva cuando ocurre entre miembros de grupo que cuando están bajo condiciones competitivas e individualistas. De cualquier modo, las comparaciones entre las condiciones cooperativas, competitivas e individualistas no son definitivas con respecto al rol de la interacción porque la cantidad de la interacción no es sólo diferente entre estas condiciones (Hertz-Lazarowitz, 1985). Una valoración más definitiva de la interacción sobre los efectos en las actitudes podría ser la variedad de oportunidades para interactuar dentro del grupo y éxito en la cooperación.

Sobre este mismo aspecto, Acton y Zarbatany (1988), investigaron como evaluar los efectos de la interacción interpersonal sobre las preferencias de los niños que no tienen discapacidad alguna y las actitudes hacia los compañeros con leve discapacidad dentro del contexto del éxito cooperativo, para ello, utilizaron juegos cooperativos. Los resultados arrojados en este estudio nos indican que la participación en grupos cooperativos exitosos afecta positivamente las preferencias de los niños sin discapacidad hacia sus iguales que presentan discapacidades. Aunque la interacción entre ellos fue breve (40 minutos), las preferencias de los ni-

ños que no tienen discapacidad por sus compañeros con discapacidad, se incrementaron significativamente con relación a los que no la tienen, ya que se mantuvo durante las cuatro semanas siguiendo el tratamiento.

De cualquier manera, el nivel de desempeño de los niños con discapacidad no se esperaba y no afectó las preferencias de sus compañeros hacia ellos, lo grandioso de los niños fueron sus capacidades para interactuar juntos cuando estaban jugando.

De este modo, las investigaciones conducidas a mejorar las relaciones afectivas y de aceptación social entre los miembros de un grupo, han demostrado significativamente que las interacciones entre los estudiantes discapacitados y no discapacitados en situaciones cooperativas, son efectivas, derivado éstas de la participación activa de todos los miembros en la tarea grupal y por consiguiente del potencial de los incentivos cooperativos.

1.4. Igualdad de status social con el aprendizaje cooperativo.

Algunas investigaciones como las de Cohen (1998), Lotan, Scarloss, Arellano y Cohen, (1999), señalan que muchos educadores ven el aprendizaje cooperativo como una alternativa a la selección por habilidades, como una estrategia apropiada y prometedora para aulas heterogéneas académica y lingüísticamente. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo impone un dilema instruccional muy serio cuando crea situaciones en las que los estudiantes son excluidos de las interacciones. Así el aprendizaje cooperativo además de incrementar la igualdad, también tiene el potencial para reforzar un serio problema educativo y social: la aceptación social.

Cohen (1998), señala que, es posible crear situaciones de igualdad entre los estudiantes a través del aprendizaje cooperativo, y considera que es necesario tomar en cuenta las habilidades múltiples (Gardner, 1993), reconocer las competencias, apoyar a los estudiantes de bajo rendimiento académico y status entre iguales para que ganen aceptación dentro del grupo de clase y consigan la valoración de sus contribuciones

intelectuales. Esta aportación de Cohen es muy importante, ya que ayuda a reducir los efectos de las diferencias en status durante el trabajo en grupo cooperativo. Ella señala además que los métodos de aprendizaje cooperativo son económicos y pueden conducir a resultados en un tiempo relativamente corto. Sin embargo, se requiere de una comprensión de cómo ocurren las diferencias en la conducta dentro del grupo.

En sus investigaciones se han observado los efectos del status en pequeños grupos con miembros de bajo status, y alto status, y se encontró que los alumnos que hablan menos o participan menos son aquellos alumnos de bajo status, los cuales, se encuentran en desventaja cuando se les proporcionan materiales para la tarea de grupo, pues ellos, generalmente están físicamente excluidos. En contraste, los alumnos con alto status, hablan más que los otros y parece ser que son los que dominan la situación de aprendizaje en grupo. Este modelo de desigualdad indica con frecuencia los efectos en las diferencias de status. Encontrándose también, que los profesores confunden los problemas de status con características de personalidad de los estudiantes, como la asertividad, la timidez, la baja autoestima o el autoconcepto. Sin embargo, el fracaso no viene de la personalidad de los niños de bajo nivel. Esto es situacional, porque si variamos la situación social se puede cambiar el comportamiento.

Las investigaciones demuestran que cuando los grupos están trabajando en tareas abiertas, sin límites y en tareas de desafío, los que más hablan son los que más aprenden (Cohen y Lotan, 1997). Por eso los estudiantes de bajo status que no son activos, aprenden menos como resultado del bajo índice de participación. Por consiguiente, el grupo no está obteniendo ventajas de todas las ideas y de todos los recursos que va obteniéndose en el producto, ya que las ideas de un miembro dominante con alto status no siempre son las correctas, lo cual puede deberse a que los demás miembros no se sientan seguros de las ideas que exponen durante la tarea, debido a sus características de bajo status en el grupo, ya sea por pertenecer a una clase social, por su procedencia étnica, de género o bien con relación aspectos psicológicos como una autoestima

baja o timidez

Tales autores, consideran importantes estos aspectos, ya que los profesores que eligen el aprendizaje cooperativo, esperan que sus alumnos estén hablando de una manera activa y trabajen conjuntamente. Sin embargo, aunque estén trabajando juntos, los alumnos con bajo status, a veces son ignorados por el grupo y forzados a estar dentro de un aislamiento social.

El problema que se percibe es muy serio, sobre todo porque en las escuelas tenemos alumnos de diversa procedencia étnica, con lo cual, la exclusión social en el aula viene dada por variados factores como el idioma, la cultura, ideología, etc., aunque esto no puede ser una justificación para que las escuelas no implementen programas de inclusión entre sus estudiantes.

En este aspecto, Cohen (1998) ha investigado las relaciones entre los estudiantes y observó que los alumnos afroamericanos o latinos son los más populares. Por eso a estos estudiantes parece ser que no les afectan las interacciones que puedan surgir con sus demás compañeros que son diferentes étnica o socio-culturalmente. Desgraciadamente, en muchos casos son los profesores quienes “etiquetan”, al alumno que proviene de otra raza o etnia como aquel que presenta muchos problemas en el aula.

El origen de las diferencias observadas en el comportamiento son las distintas expectativas que tienen tanto los alumnos como los profesores en las competencias de los alumnos con bajo status y esto puede dar lugar a una profecía, pero es algo típicamente relativo como lo es la competencia académica de los estudiantes (Dembo Y Mcauliff, 1987).

Desgraciadamente esto puede ser un problema con el que se encuentran algunos profesores que ponen a trabajar a sus alumnos en grupos de aprendizaje cooperativo, dado que los estudiantes se encuentran en situaciones sociales tan desiguales que perjudica en muchos casos su aprovechamiento escolar.

Considerando todos estos aspectos de la desigualdad social que se genera en el trabajo de

grupo, Lotan, Scarloss, Arellano y Cohen, (1999), han desarrollado un programa instruccional, denominado Instrucción Compleja (CI), en éste, el propósito fundamental es promover la igualdad en aulas de aprendizaje cooperativo. Ellos enfocan este programa en dos dimensiones de igualdad donde consideran que el estudiante aprende en grupos pequeños: el acceso y unas relaciones justas. Primero, éstos investigadores se plantean interrogantes con respecto al nivel de habilidad en el lenguaje instruccional, y si los alumnos tienen las mismas oportunidades para utilizar los materiales instruccionales y terminar las actividades de grupo, o bien si algunos miembros del grupo impiden a algunos otros miembros revisar o manipular los materiales. Segundo, también se preguntan cómo puede el maestro asegurarse de que todos los miembros están activos y cómo los participantes influyen con su participación y que sus opiniones influyan en los otros.

Con el programa de Instrucción Compleja (CI), los educadores pueden dirigir estas preguntas con éxito. Con este enfoque instruccional los educadores pueden utilizar el trabajo cooperativo para enseñar a un nivel académico más alto en aulas diversas. Ellos asignan tareas de grupo interdependientes con un final abierto y organizan la clase para maximizar la interacción del estudiante. En sus grupos pequeños, los estudiantes se sirven como recursos académicos y lingüísticos. Al llevar a cabo el CI, los profesores ponen atención particularmente en la participación desigual de los estudiantes y emplean estrategias para dirigir tales problemas de status.

Por otra parte Cohen (1998), también ha desarrollado algunas intervenciones para reducir los efectos de la desigualdad social, utilizando el Tratamiento de Habilidades Múltiples y asignando competencias a estudiantes de bajo status. Al llevar a cabo estas intervenciones Cohen, recomienda que los profesores deben convencer al grupo de tres cosas:

1. Que las tareas cooperativas requieren de muchas habilidades intelectuales diferentes
2. Que, una persona no puede tener todas las habilidades juntas

3. Y que, cada uno podría tener alguna o algunas de éstas habilidades.

En este sentido, la tarea tiene que ser lo suficientemente rica como para que los alumnos demuestren las habilidades múltiples.

Con la planificación cuidadosa de tareas abiertas, los alumnos tienen grandes oportunidades para sacar el potencial cognitivo y socio afectivo que la escuela pocas veces aprovecha en sus aulas con sus estudiantes.

Las investigaciones arriba citadas y que se han realizado en diferentes aulas y con grupos diversos, demuestran fehacientemente el impacto que las estructuras cooperativas pueden tener entre los estudiantes y sus profesores, porque como se ha dicho, la mayor parte de estas investigaciones abogan por la igualdad de oportunidades de aprendizaje dentro del grupo de aprendizaje cooperativo y sus efectos positivos cuando surge la aceptación social de los estudiantes hacia sus compañeros con bajo status. Por eso, el aprendizaje cooperativo recomienda la formación de grupos heterogéneos en cuanto a raza, etnia, cultura, habilidades o competencias académicas en los cuales se aprovechen al máximo cada uno de estas características y enriquezcan la tarea de aprendizaje tanto individual como de grupo.

La composición racial, étnica o socioeconómica del grupo tiene mayores posibilidades para mejorar la actuación académica y social de todos sus miembros al diseñar estrategias en las que todos los que participen en ellas puedan obtener beneficios. La escuela puede considerar esta metodología grupal para tratar de solucionar los problemas de aislamiento y desigualdad social que se dan continuamente dentro de ellas, como reflejo de la sociedad actual.

En este sentido, se considera que la escuela debe constituirse como el escenario cooperativo en que las relaciones afectivas e intelectuales se enriquezcan al máximo y potencien las capacidades de los estudiantes en todas sus dimensiones.

1.5. Si tú aprendes, yo aprendo, todos aprendemos...

Un requisito indispensable dentro de la concreción de las metas individuales y grupales es la interdependencia positiva, aspecto clave dentro de esta interrelación social entre los individuos para trabajar cooperativamente, de ahí que los miembros que trabajan en una tarea grupal tomen en cuenta la necesidad de lograr conjuntamente sus objetivos, ya que “si tú aprendes, yo aprendo, todos aprendemos y aprovechamos las experiencias de todos los que trabajamos en una tarea grupal”

Algunos autores que mencionamos enseguida, nos dan algunas pistas, “trucos” o ciertos procedimientos para trabajar con alumnos que poseen diferencias socioculturales y académicas, reconociendo en cada uno de estas investigaciones y propuestas experiencias positivas que se podrían llevar a cabo.

De acuerdo con Cohen, citado por Batelaan (1996) la Instrucción Compleja es uno de los acercamientos instructivos que explícitamente se encuentran en los criterios de la educación intercultural y aunque en este artículo no estamos hablando precisamente de educación intercultural, el programa de Instrucción Compleja, nos ofrece elementos valiosos para atender la diversidad cultural y social que existe en las aulas, por lo que es una herramienta importante, ya que con la Instrucción Compleja los profesores /as tienen la posibilidad de aprovechar las habilidades académicas y sociales que tienen sus alumnos, por lo que el uso de tareas que involucran habilidades múltiples es un aspecto clave para tratar asuntos relacionados con la equidad y el estatus social dentro de un aula heterogénea.

Así, tenemos que los principios que orienta la Instrucción Compleja se basan en características que son necesarias considerar:

1. La estrategia tiene el propósito de lograr la cooperación estructural en grupos heterogéneos.

2. Concentración en asuntos de estatus.

Las diferencias de estatus entre los niños pu-

eden ser resultado de diferencias en: el logro escolar, éxito en deportes, la apariencia física, origen social, etnicidad, idioma, etc., El estatus determina a menudo el nivel de participación en el proceso del aprendizaje, y por consiguiente el éxito escolar.

3. Inteligencias y habilidades múltiples.

Llevar a cabo tareas por un grupo pequeño, requiere habilidades intelectuales múltiples. Por ello la contribución individual de cada estudiante es importante.

4. Aprendizaje activo.

El aprendizaje se logra a través de la interacción. El proceso de aprendizaje está organizado de tal manera que los estudiantes aprenden cooperando entre sí. Las tareas tienen el propósito del aprendizaje conceptual.

5. El maestro como director y entrenador.

El papel del maestro o maestra es el de dirigir la interacción entre los estudiantes. El o ella observa y proporciona retroalimentación. La principal preocupación es el acceso igual para todos los estudiantes al proceso de aprendizaje, a través del uso que hace el maestro de métodos de tratamiento del “estatus”.

6. Delegar autoridad y responsabilidad

La dirección implica delegar autoridad. Las normas cooperativas y los roles del estudiante les permiten ejercer exitosamente la responsabilidad cuando les es delegada.

Al igual que Cohen, como se cita arriba, se ha encontrado que para la atención y conformación de grupos heterogéneos, la organización de los pequeños grupos constituye un aspecto esencial en el desarrollo del aprendizaje cooperativo para atender aspectos de equidad e inclusión educativa. Así tenemos que Ferguson y Jeanchild (2001) señalan algunos aspectos esenciales a la hora de trabajar con alumnos diferentes en habilidades, conocimientos y otras características sociales, culturales y psicológicas.

Aunque el proceso fundamental de la enseñanza sea igual para todos los alumnos, debe estructurarse de forma diferente para cada uno de ellos. Unos necesitarán más destrezas y más tiempo para observar, otros para practicar y para leer tendrán ritmos tiempos distintos y otros alumnos/as requerirán de otras ayudas para comenzar la tarea. De esta manera adaptando el curriculum mediante materiales, estrategias de aprendizaje y la organización social en el aula, los estudiantes pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje o en su caso algunos niveles de competencia académica y social.

Es decir, los maestros deben comenzar por tomar las mejores decisiones posibles acerca del qué y cómo enseñar, seleccionando los mismos elementos: lista de materiales, diseño curricular, lugares de enseñanza y componentes de la misma para todos sus alumnos.

En este sentido también deben asumir la heterogeneidad de sus aulas y tratar de estructurar las diferencias entre los alumno/as, para lo cual se establecen tres reglas para maximizar la cooperación (Ferguson y Jeanchild, 2001: 187:192).

1. La primera tarea consiste en decidir a qué alumnos se puede agrupar, esto anima a los profesores a comenzar a crear grupos de alumnos que presentan las características más dispares. Los maestros deben procurar mezclar alumnos con todo tipo de características: de género, de carácter étnico, de rendimiento alto, medio, bajo y de habilidades de comunicación y de integración altas, medias, bajas, etc. En los grupos deben guardarse el equilibrio entre los alumnos muy habladores o ruidosos y los muy silenciosos.

No aislar a ningún alumno. Procurar establecer los grupos pidiendo a cada uno escoja a otros tres con quienes prefieran grupos para aprender. Aquellos alumnos a los que nadie hubiera elegido deben estar rodeados por compañeros capaces, dispuestos a apoyarlos y que pudieran interesarse en mantener una relación.

Los grupos deben ser pequeños de 2 a 6 máximos.

2. Maximizar la interdependencia, este es un aspecto clave de la cooperación.

Hay dos razones clave a favor de la enseñanza en grupo heterogéneo. Una que los alumnos aprendan los contenidos y realicen la tarea de aprendizaje trabajando juntos. La otra consiste en que se establezcan relaciones de reciprocidad, adquieran el sentido de la experiencia compartida, aprecien la diversidad humana y desarrollen habilidades de colaboración y cooperación. Para ello, hay que organizar las experiencias de aprendizaje de los alumnos/as, es decir organizar las formas posibles en que los alumnos dependan de otros a conseguir sus objetivos comunes y ayudarse mutuamente.

3. Maximizar los logros individuales.

La tercera regla se centra en capacitar a los alumnos para que dominen los contenidos de enseñanza. Para ser participantes activos, los estudiantes tienen que adquirir competencias en numerosas dimensiones:

- Minimizar las diferencias entre las características de las tareas. Cuando los maestros diseñan la enseñanza en grupo, deben combinar actividades o tareas relacionadas entre sí, con exigencias temporales similares y en el mismo lugar o en otro muy cercano.
- Variar la cantidad de contenidos que se espera que dominen los alumnos.
- Centrarse más en la cooperación que en la competición. Los maestros deben utilizar puntuaciones de mejora individual, puntuaciones medias de grupo, objetivos individuales de aprendizaje o alguna combinación de estas.
- Apreciar y recompensar el rendimiento individual.
- Recompensar el rendimiento individual y de grupo.

- Facilitar la ayuda para asegurar el éxito individual sobre todo con responsabilidad.
- Enseñar a los alumnos a evaluar su aprendizaje

1.6. Conclusiones

Reconsiderar la enseñanza y el aprendizaje en aulas heterogéneas se convierte actualmente para los profesores y profesoras, en una necesidad apremiante que requiere de esfuerzos importantes desde las políticas educativas para resolver las situaciones de desigualdad y de exclusión que ocurre en la sociedad y que por añadidura la escuela reproduce, siendo ésta un espacio en el que se ha destinado la labor de educar a estudiantes, no sólo en la parte académica, sino de fortalecerlos en valores de tolerancia, respeto y solidaridad. La escuela que reproduce, selección, segrega y excluye, no puede ser portadora de los cambios educativos que se discute en los organismos internacionales y se plantea en las nuevas reformas educativas para lograr una educación de calidad desde planteamientos democráticos. Un primer aspecto dentro de estas metas educativas es el de atender la equidad, la desigualdad y a la población vulnerable, siguiendo con el desarrollo de prácticas más humanizadoras en todos los sentidos.

Asimismo, una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos de distintas etapas educativas supone esencialmente una estructuración de situaciones de enseñanza/aprendizaje que sean lo suficientemente variadas, abiertas y flexibles, para que un mayor número posible de alumnos accedan en el mayor grado, al conjunto de capacidades y habilidades que se señalen en los objetivos educacionales y en un marco concreto de igualdad y democracia, con lo cual el reto y la tarea para la escuela es organizar, diseñar y desarrollar estructuras de aprendizaje lo más diversas posibles, donde los alumnos participen activamente facilitando diferentes tipos de ayudas, así como de intervención y estimulen la autonomía y la autorregulación del aprendizaje y donde sea posible un proceso de evaluación y adecuación a las necesidades propias de los individuos en sus niveles y dimensiones (intelectual, social y personal).

Referencias bibliográficas

- Acton, H., & Zarbatany, L. (1988): Interaction and Performance Within Cooperative Groups: Effects on Nonhandicapped Students Attitudes Toward Their Mildly Mentally Retarded Peer. *American Journal on Mental Retardation*, 93 (1), 16-2.
- Ames, C. (1981): Competitive versus cooperative reward structures: The influence of individual and group performance factors on achievement attributions and affect. *American Educational Research Journal*, 18, 273-287.
- Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996) Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, (7)3, 5-16.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas, *Revista PRELAC* N° 1, UNESCO. Julio 2005, pp. 174-177. Recuperado 18/de marzo de 2013, en <http://www.redligare.org/spip.php?article17>
- Cohen, E. (1998). Marketing Cooperative Learning Equitable. *Educational Leadership*, (56)1.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (1997). Working for Equity in heterogeneous, classrooms. Nueva York: Teachers College Press.
- Cohen, E. Lotan, R., et al (1999). Complex Instruction. Equity in Cooperative Learning Classrooms. *Theory into Practice*, 38 (2); 80-86
- Cosden, M., Pearl, R., & Bryan, T. (1985). The Effects of Cooperative and Individual Goal Structures on Learning Disabled and Nondisabled Students: *Exceptional Children*, (52)2, 103-114.
- Dembo, M.H., & Mcauliffe, T.J. (1987): Effects of perceived ability and grade status on social interaction and influence in cooperative groups. *Journal of Educational Psychology*, 79, 415-423.
- Documento Final. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios (2012). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España, Recuperado el 13 de marzo de 2013, de www.oei.org.es
- Durán G. y Giné, C (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Septiembre 2011 / Vol. 5 / Núm. 2. Escuela de Educación Diferencial Facultad de Ciencias de la Educación, Recuperado el 19 de marzo de 2012, de <http://www.rinace.net/rlei>
- Ferguson D., & Jeanchild L. (2001). Cómo poner en práctica las decisiones curriculares. Stainback, S y Stainback W. *Aulas Inclusivas*, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo, Madrid: Narcea, 187:192
- Formación del profesorado para la educación inclusiva. Recomendaciones clave (2011). European Agency for Development in Special Needs Education Recuperado el 19 de marzo de 2013 de <http://www.european-agency.org/publications/flyers/teacher-edu->

- cation-for-inclusion-key-policy-messages/te4i-policy-paper-ES.pdf
- Hert-Lazarowitz, R. (1985): Internal dynamic of cooperative learning. R. Slavin; S. Sharan, S., Kagan; R. Hertz-Lazarowitz; N. Weeb., & R. Schmuck. (eds). Learning to cooperate, cooperate to learn, New York: Plenum Press
- Hitzing, W. (2001). Apoyo y estrategias positivas de aprendizaje. Stainback, S y Stainback W. Aulas Inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo Madrid, Narcea, 163-177.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios pedagógicos. [online]. 2010, vol.36, n.1 [pp. 287-297. Recuperado en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052010000100016 el (2013-03-20),
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1984): Cooperative Small Group Learning. Curriculum Report, 14 (1).
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Psicología y educación.
- Medina, R. A (1989). Didáctica e Interacción en el aula. Colección de Didáctica. Madrid: Editorial Cincel
- Mir, C. (1997), Diversidad o Heterogeneidad. Cuadernos de Pedagogía. No. 263.
- Perrenoud, P. (2010). Construir competencias desde la escuela. México: J.C. Sáez editor, 106-107.
- PODER EJECUTIVO SECRETARIA DE GOBERNACIÓN. Diario oficial de la federación el 9 de febrero de 2012.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 5(2), 133-149. Recuperado el 21 de septiembre de 2012 en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>,
- SEP (2011) Plan de Estudios. Educación Básica, México: Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP (2011). Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública, México.
- Slavin, R. E. (1983). Cooperative Learning. New York: Longsman.
- Slavin, R. E. (1992). Aprendizaje Cooperativo. Rogers, C. Y Kutnick,, P. (Comp). Psicología Social de la Escuela Primaria. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. E., & Madden, N, Leavey (1984). Effects of Cooperative Learning and Individualized Instrucción on Mainstreamed Students. Exceptional Children,. (50)5.