

El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares

Cooperative learning and how to introduce it in schools

José Ramón Lago*, Pere Pujolàs Maset**, Gemma Riera*** y Ariadna Vilarrasa Comerma****

Recibido: 22-06-2015 - Aceptado: 10-09-2015

Resumen

La confluencia de dos líneas de investigación dentro del *Grupo de investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD)*, de la Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC), dio lugar a la realización de dos proyectos I+D que, a su vez, generaron algunas tesis doctorales. En este artículo se presenta el marco teórico común a estas investigaciones, los resultados de las mismas y dos de los productos de transferencia que han generado (*El Programa CA/AC* y el *Proceso de Formación/Asesoramiento* sobre dicho programa), que están siguiendo o han seguido más de 500 centros de toda España, algunos de los cuales se han agrupado en la *Red Khelidón de centros para el aprendizaje cooperativo*.

Palabras clave: atención a la diversidad, inclusión, aprendizaje cooperativo, mejora de las prácticas educativas y convivencia.

Abstract

The confluence of two lines of research inside the *Grupo de investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD)*-, de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC), led to the completion of two projects that, in turn, generated some doctoral theses. This article presents the theoretical framework common to these investigations, they results and two transfer products that have generated (*The Program CA/AC* and the *Process of Formation/Advice*), which are following or have followed more than 500 centres throughout Spain, some of which have been grouped into *Khelidón Network centres for cooperative learning*.

Keywords: attention to diversity, inclusion, cooperative learning, improvement of educational practices, coexistence.

* Doctor en Psicología, profesor del Departamento de Psicología de la UVIC-UCC y coordinador del Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad (GRAD). jramon.lago@uvic.cat

** Doctor en Pedagogía y profesor emérito del Departamento de Pedagogía de la UVIC-UCC. pere.pujolas@uvic.cat

*** Doctora en Pedagogía, Licenciada en Psicopedagogía y profesora del Departamento de Psicología de la UVIC-UCC. gemma.riera@uvic.cat

**** Maestra de Educación Primaria, Máster en Educación Inclusiva y estudiante de Doctorado en Innovación e Intervención Educativa de la UVIC-UCC. ariadna.vilarrasa@uvic.cat

1. Introducción

El *Grupo de investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD)*-, de la Universidad de Vic -Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC), realizó durante el período 2006-2010 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). Este proyecto posee dos hipótesis generales: una referida a la evaluación del programa didáctico propiamente dicho –conocido más tarde como *Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar)* – y otra para evaluar el proceso de formación/asesoramiento sobre dicho programa.

En torno a la primera de estas hipótesis se llevó a cabo una tesis doctoral para evaluar el Programa CA/AC, que se aplicó en un centro de educación primaria (Riera, 2010). A continuación, el grupo realizó otro proyecto titulado *Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC (referencia: EDU-2010-19140)*, al cual nos referiremos desde este momento como Proyecto PAC 2, el cual se puede considerar como la prolongación y la profundización del primero.

A partir de este segundo proyecto está en curso, entre otras, una nueva tesis doctoral que pretende profundizar en un elemento clave del Programa CA/AC: la influencia de este programa en la mejora de la convivencia en el aula para la prevención y resolución de los conflictos (Vilarrasa, 2014).

En este artículo presentamos, a grandes rasgos, el marco teórico común a todos estos proyectos y tesis, así como los objetivos y los resultados obtenidos hasta el momento, para acabar con la presentación de los productos para la transferencia que han surgido de estos proyectos: el *Programa CA/AC* y el *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo*.

2. Marco teórico

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; en estos momentos es una necesidad (Echeita y Ainscow, 2011).

No obstante, y aún partiendo de la premisa que se acaba de exponer, la complejidad intrínseca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en grupos de alumnado heterogéneo provoca que los cambios que se promuevan con la finalidad de mejorar las prácticas educativas de aula sean, consecuente y necesariamente, “en” y “desde” el aula. Si lo que pretendemos es generar mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado, y en sus centros en general, que redunden en el aprendizaje de todo el alumnado, tan importante es construir programas didácticos como proponer modelos de proceso formación/asesoramiento para la introducción

de estos programas. Como dice Fullan (2002), en los procesos de cambio hay que atender con la misma intensidad al “qué” y al “cómo”.

En relación al “qué”, el foco de la propuesta didáctica es 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, que puede ser de tres tipos diferentes: individualista, competitiva y cooperativa (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2009). Una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Los alumnos y las alumnas que, por diversos motivos, tienen más dificultades a la hora de aprender tienen muchas más oportunidades de ser ayudados de una manera más adecuada en una clase estructurada de forma cooperativa, más que en una clase con una estructura individualista o competitiva, puesto que el profesorado tiene más ocasiones de atenderles y cuentan, además, con la ayuda de sus propios compañeros.

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

Con el afán de promover y favorecer el aprendizaje de la totalidad del alumnado, incluso, o sobre todo, de aquel que tiene más riesgo de ser excluido del proceso, además de promover una estructura de la actividad cooperativa, debemos insistir en dos elementos más. Por una parte, las estrategias de autorregulación, en el sentido que proporcionan al alumnado las estrategias y los recursos necesarios que les permitan hacerse conscientes y tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje (Allal, 2010; Jorba y Sanmartí, 1994). Por otra parte, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en el campo educativo y vinculadas a estructuras de la actividad cooperativa, abren un gran abanico de usos que favorecen la inclusión (Martín y Onrubia, 2011; Onrubia, Colomina y Engel, 2008; Scardamalia y Bereiter, 2003).

En relación al “cómo”, uno de los programas de referencia sobre la mejora en la escuela, más próximo a la creación de condiciones para la mejora de la atención a la diversidad en el sistema escolar, es el denominado IQEA, que divulgan en España Ainscow, Hopkins, Soutworth y West (2001). Y desde el ámbito concreto del aprendizaje cooperativo, el programa para la mejora que viene desarrollándose en Estados Unidos 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, y de acuerdo con un enfoque educacional constructivista del asesoramiento psicopedagógico, hemos ido desarrollando un modelo de análisis de los procesos de asesoramiento que puede ser útil para el estudio de las relaciones entre los procesos de ayuda al profesorado en el desarrollo de las propuestas didácticas y las mejoras que efectivamente se producen en la práctica (Lago y Onrubia, 2011; Pujolàs y Lago, 2011).

Finalmente, también se tienen que promover 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 (Echeita, 2006).

Por otra parte, en lo que se refiere a la relación entre el aprendizaje cooperativo y la mejora de la convivencia, diferentes estudios señalan una mejora considerable de los vínculos afectivos establecidos entre el alumnado a través de una estructuración cooperativa del aula y de la actividad. Algunas investigaciones apuntan hacia un claro descenso de los comportamientos excluyentes vinculados con el acoso escolar (Díaz-Aguado, 2005 y 2006; Garaigordobil y Fagoaga, 2006; León, Gonzalo y Polo, 2014). Asimismo, se han obtenido resultados de otras investigaciones que revelan un claro declive de comportamientos relacionados con el rechazo en sus múltiples facetas (García Bacete, 2009); en el desarrollo de ciertas habilidades personales y pro sociales para la mejora de la convivencia en entornos educativos interculturales (Díaz-Aguado, 2003); y en estudios relacionados con la resolución constructiva de conflictos surgidos en entornos educativos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

3. Proyecto Personalización-Autorregulación-Cooperación: Un programa didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas

El Proyecto Personalización-Autorregulación-Cooperación (PAC 1) se hizo para 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), aunque nos centramos fundamentalmente en las actuaciones relacionadas con la cooperación entre iguales.

El proyecto de investigación giró en torno a dos hipótesis generales:

El *Programa didáctico* incluido en el Proyecto PAC, basado en el aprendizaje cooperativo, favorece el aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de sus necesidades educativas, y contribuye en ellos al desarrollo de la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad.

La aplicación de este programa didáctico a través de un *proceso de formación/ asesoramiento* facilita la introducción de mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado que lo aplica, y en sus centros en general.

Con relación a la Hipótesis A, diseñamos el programa a partir de experiencias previas promovidas por el grupo de investigación. El resultado fue lo que hemos denominado *Programa CA/AC* (“*Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar*”) (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2008, 2009; Riera, 2010). Y con relación a la Hipótesis B, diseñamos las líneas básicas del proceso de formación y asesoramiento (etapas y fases de cada etapa) que seguiríamos a la hora de implementar este programa en los centros participantes en el proyecto. El resultado fue un conjunto de pautas e instrumentos de lo que denominamos *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo* (Lago y Onrubia, 2011; Pujolàs y Lago, 2011; Lago, Pujolàs y Naranjo, 2011).

En cuanto a los objetivos derivados de cada una de estas hipótesis y a los resultados obtenidos en este proyecto puede verse una descripción detallada en Pujolàs, Lago y Naranjo (2013).

En cuanto a la Hipótesis A, quedó fundamentalmente confirmada (Riera, 2010; Pujolàs, Riera, Pedragosa y Lago, 2011 y 2012).

En cuanto a la Hipótesis B, solo queremos resaltar que en los centros donde más se ha avanzado en la implementación del *Programa CA/AC* se han dado las condiciones siguientes (Lago, Pujolàs y Naranjo, 2011):

El compromiso del equipo directivo del centro, asegurando la voluntariedad de participación del profesorado en el proceso de formación/asesoramiento, facilitando “espacios” y “tiempos” en los órganos de coordinación del centro y asegurando, de ser posible, la participación directa en el proceso de algún miembro del equipo directivo.

La participación directa en el proceso de formación/asesoramiento de los asesores del centro de profesores de la zona, la presencia de un/a coordinador/a del proceso que lidere la innovación en cada centro y la formación conjunta de asesores/as y coordinadores/as.

El apoyo entre los profesores con diferentes niveles de experiencia en la innovación a lo largo de todo el proceso de formación/asesoramiento.

4. La aplicación del Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar en un grupo de alumnos de educación primaria

En el marco del Proyecto PAC-1, como ya hemos dicho, se llevó a cabo una tesis doctoral que lleva por título “*Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar*” (*Programa CA/AC*). *Evaluación de un programa didáctico para enseñar a aprender de forma cooperativa* (Riera, 2010), cuya hipótesis general se formuló como sigue:

El Programa CA / AC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar), basado en el aprendizaje cooperativo, mejora la práctica educativa, ya que facilita interacciones positivas entre el alumnado, posibilita la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en general, mejora el clima del aula y, como consecuencia de todo ello, mejora el rendimiento escolar.

Siguiendo la metodología de la Evaluación Respondiente de Robert Stake (1975), con esta tesis se evaluó la calidad absoluta de dicho programa, contrastando los datos recogidos con los criterios de calidad y los estándares fijados. Concretamente, según Stake, un criterio hace referencia a lo que pretendemos evaluar con el análisis de la calidad del programa. En nuestro caso, la cohesión del grupo, la participación del alumnado, el clima del aula y el rendimiento escolar. Y un estándar es el valor que nos indica hasta qué punto se ha dado o no un criterio determinado.

Así, el Programa CA/AC será de calidad en términos absolutos (análisis de la calidad absoluta) –habrá conseguido lo que pretendía – si se constata o verifica que se han dado en él los criterios de calidad señalados, al nivel establecido en los respectivos estándares: si mejoran las interacciones entre los alumnos, su participación, el clima del aula y el rendimiento académico.

En cuanto a los resultados alcanzados podemos resumirlos de la siguiente manera:

- En el criterio 1 (***cohesión de grupo***) se comprobó que la actitud de los alumnos más desfavorecidos fue cambiando a lo largo de las sesiones de trabajo. El hecho de que los alumnos aprendieran en equipo supuso la estimulación de una relación de interdependencia positiva y de cooperación, por el hecho de alcanzar objetivos comunes. Por otra parte, las normas sociales establecidas en los equipos han ayudado a los alumnos a respetar a sus compañeros, y, por tanto, propiciaron que todos los miembros del equipo tuvieran igualdad de oportunidades. En este sentido el grupo focalizó su mirada en los objetivos comunes y dejó de dar importancia a aquellas características individuales y estereotipadas que perjudican las relaciones. Finalmente, el papel de la maestra fue fundamental: observó al grupo, hizo los cambios necesarios y las estructuras y dinámicas cooperativas planificadas y ejecutadas tuvieron como objetivo fundamental mejorar las interacciones y la inclusión de los más desfavorecidos.
- En relación a los resultados obtenidos en el criterio 2 (***participación del alumnado***), pudimos observar –y la maestra también lo evidenció– que todos los alumnos en general han participado más en el aula, incluido aquellos que presentaban más dificultades de aprendizaje. Esta participación –que ya se dio durante el primer curso (2006-2007), mejoró considerablemente durante el segundo curso (2007-2008), puesto que los alumnos ya habían desarrollado una mayor conciencia de equipo y se esforzaron más a participar, pues aprendieron que la participación de cada uno, su contribución, era necesaria para el progreso del equipo.
- En cuanto al criterio 3 (***clima del aula***), los resultados obtenidos tanto de la maestra como del cuestionario evidenciaron que los alumnos y alumnas estaban más motivados. En relación al clima del aula, el cambio más importante se dio en la conciencia de equipo, a partir del “diario de sesiones” y de las revisiones de los “planes del equipo”, y además los cargos y las responsabilidades que se consignaban en el “cuaderno del equipo” favorecieron un buen ambiente de trabajo y un clima más motivador.
- En cuanto a los resultados en relación al criterio 4 (***rendimiento escolar***) hay que destacar que los resultados de mejora fueron más dispersos.

5. Proyecto “Estudio de casos sobre el desarrollo y el asesoramiento de un programa de apoyos educativos inclusivos: el programa Cooperar para Aprender, Aprender a Cooperar”

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 llevó a plantearnos la necesidad de ampliar y profundizar, en el Proyecto PAC 2, la investigación sobre la incidencia de los productos de transferencia del Proyecto PAC 1 a los que acabamos de referirnos.

Cuando se formuló este nuevo proyecto destacaron dos factores relevantes. En primer lugar se había podido observar que el aprendizaje cooperativo contribuía a la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para la participación y el aprendizaje. En segundo lugar, en muchos centros se estaban potenciando el uso de las TIC a la hora de estructurar el aprendizaje de forma cooperativa.

Estos dos factores generaron, sobre todo por parte de los que ejercían la coordinación del proyecto de aprendizaje cooperativo en los centros, la demanda de profundizar, en el Proyecto PAC 2, en los procesos de formación/asesoramiento en torno al aprendizaje cooperativo, las TIC y la inclusión en el aula común del alumnado con más barreras a la participación.

La hipótesis general de este proyecto se formuló como sigue:

La introducción de estrategias de autorregulación del aprendizaje y estructuración cooperativa de la actividad en el aula, relacionadas con las TIC e integradas en un programa de apoyos educativos vinculado al Proyecto PAC, a través de un proceso de formación/asesoramiento orientado a la mejora de las prácticas educativas del profesorado, contribuye al incremento del grado de inclusión del alumnado con más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas comunes.

Y los objetivos de este nuevo proyecto fueron:

- Analizar las mejoras que se hayan podido observar en el grado de inclusión del alumnado que enfrenta mayores barreras al aprendizaje y la participación en las aulas comunes, después de la introducción de prácticas innovadoras vinculadas al Programa CA/AC, sin el uso de las TIC, por una parte, y con el uso de las TIC, por otra .
- Identificar, desarrollar y analizar los elementos de la estructura general de formación/asesoramiento más útiles para ayudar a la incorporación del aprendizaje cooperativo y las estrategias de autorregulación del aprendizaje en las prácticas habituales del profesorado.

Para conocer la metodología seguida en este proyecto, así como los instrumentos de investigación y los criterios para la recogida y el análisis de los datos, puede verse Pujolàs, Lago y Naranjo (2013).

En cuanto a los resultados, el grupo los ha ido dando a conocer a través de comunicaciones en la *European Conference on Educational Research* (ECER) entre los años 2011 y 2015. He aquí una síntesis de los mismos:

- En cuanto al ***proceso de formación/asesoramiento*** se observó cómo los participantes distinguían el impacto de diferentes tipos de estrategia, como la ayuda para el desarrollo o mejora del aula. Las contribuciones de los participantes en los autoinformes y sobre todo en los grupos de discusión proporcionaron enfoques y estrategias concretas para la etapa de introducción, generalización y consolidación definitiva del aprendizaje cooperativo para convertirlo en un instrumento de inclusión (Lago, Naranjo, Segué y Soldevila, 2011). El profesorado considera la importancia que tiene observar y escuchar a sus compañeros en sus dificultades y piensa que es muy importante este trabajo conjunto. En unos pocos casos se observa cómo utilizan actividades de cooperación para la inclusión y la participación de otros compañeros para introducir prácticas inclusivas de AC.
- En lo que se refiere al ***aprendizaje cooperativo con el apoyo de las TIC***, se constata que se adaptan las actividades a las estructuras de aprendizaje cooperativo existentes, utilizando estas tecnologías. La mayoría del profesorado indica la necesidad de un período prolongado en el uso de estructuras de cooperación para el clima de aula antes de incorporarlas en entornos virtuales con soportes TIC. En las observaciones y grupos de discusión se observa una gran diversidad en las tasas de aprendizaje para la incorporación de las condiciones de trabajo en equipo a través de las TIC. La diversificación de las formas de ayuda también puede contribuir a progresar en el aprendizaje de contenidos de áreas para contribuir a la alfabetización digital de alumnos con necesidades más específicas (Lago, Naranjo, Riera y Segué, 2012). Un entorno virtual educativo de redes sociales y con el soporte de las TIC (móviles y tablets) facilita y agiliza el trabajo en equipo. No hay dificultades en su uso. Asegura la participación equitativa y la interacción simultánea de estudiantes, produciendo una retroalimentación constante entre alumnos y entre éstos y los profesores. Le dan valor educativo para trabajar con dispositivos móviles, a la vez que facilita el uso de redes sociales. De todos modos, hay que proporcionar orientaciones para el profesorado para promover el trabajo cooperativo mediante instrumentos virtuales.
- Para el ***proceso de inclusión de alumnado que se encuentra con más barreras*** para el aprendizaje, la implicación del equipo directivo fue clave. Se observaron cambios en el ambiente, en la estructura de enseñanza y aprendizaje. Los niños participan en la vida del aula y en el progreso del desarrollo de este alumnado (Soldevila, Naranjo, Pujolàs y Lago, 2012). Se observaron evidencias que demuestran que el docente, cuanto más trabaja con aprendizaje cooperativo, habla menos de apoyo individual con el alumnado más vulnerable.

- Sobre la **evaluación**, el profesorado considera que ésta (incluida en el ámbito C) es muy importante para conseguir la responsabilidad de los estudiantes y hacer que tomen parte de su propio proceso de aprendizaje. En el ámbito B solo el 2% del profesorado utiliza estructuras cooperativas con el objetivo de evaluar. El 81% usa estructuras cooperativas al inicio de la UD para conocer los conocimientos previos, pero no para ajustar el producto al programa didáctico. Durante la UD, el profesorado no utiliza una finalidad evaluativa para tomar decisiones sobre la asistencia educativa, y al final de la UD, el 19% utiliza estructuras cooperativas con el objetivo de evaluar. La diferencia en el rendimiento de los alumnos no es significativa, no obstante, con el alumnado con dificultades de aprendizaje es muy significativa en los contenidos aprendidos a través del aprendizaje individual (bajo rendimiento) y lo que aprendieron cooperativamente (alto rendimiento). Los profesores afirmaron que el rendimiento desde una perspectiva numérica, mejora si se compara con aprendizaje individual y que el aprendizaje es más significativo y funcional.

6. La influencia del Programa Cooperar para Aprender /Aprender a Cooperar en la mejora de la convivencia

Una de las cuestiones que en la actualidad sigue preocupando a las instituciones educativas viene dada por la alteración de la convivencia. El individualismo, el rechazo y la escasa tolerancia hacia la dilatada diversidad presente en el aula –a nivel de capacidades, de intereses, de origen social y cultural– son detonantes en estado latente que en determinadas ocasiones pueden desencadenar un conflicto y, como consecuencia, alterar el ambiente del aula (Díaz Aguado, 2006; García Bacete, 2009; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Lukas, Santiago, Marchesi, Pérez, Martín y Álvarez, 2006; Ortega y del Rey, 2003).

Entre otras finalidades, la escuela debe ser un motor facilitador para el desarrollo de habilidades sociales y pro sociales en sus alumnos. Y tal como lo demuestra la evidencia empírica, a través de la estructura cooperativa del aula y de la actividad, es posible llegar a desarrollar, entre el alumnado, aquellos valores y actitudes tan necesarios para su formación como futuros ciudadanos comprometidos democráticamente con su entorno más próximo (Díaz Aguado, 2003, 2005 y 2006; Garaigordobil y Fagoaga, 2006; García Bacete, 2009; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2008, 2009 y 2012).

El establecimiento de un ambiente de aula positivo a través de la mejora de la cohesión grupal, se ha ido convirtiendo en un ámbito de actuación fundamental para el Programa CA/AC. Este ámbito está estrechamente vinculado con los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la estructura cooperativa, de modo que, para que los equipos de trabajo cooperativo funcionen de manera eficaz tiene que haber cierta predisposición de los alumnos a convivir juntos, a trabajar unidos (Pujolàs, 2008, 2009 y 2012).

Recientemente se han realizado algunos estudios sobre la evidente influencia del Programa CA/AC en la mejora de la convivencia y clima de aula (Vilarrasa, 2014). Y en la actualidad

siguen en curso otras investigaciones no concluidas, referentes a la implementación de este programa, que vinculan la consecución de un ambiente positivo del aula con las distintas dimensiones para mejorar la cohesión de grupo.

En un estudio piloto se exploraron diferentes documentos pertenecientes a la etapa de introducción del programa. A la luz de los datos obtenidos en estas fases primeras de la investigación, podemos hacer eco de algunos de los resultados referentes al desarrollo de diferentes valores, actitudes y habilidades pro sociales entre el alumnado participante para la mejora de la convivencia en el aula. Entre ellos destacamos:

- Se incrementa considerablemente la participación y la motivación del alumnado para la realización de las diferentes actividades propuestas para el grupo.
- Se promueve entre los alumnos un mayor número de relaciones positivas, y consecuentemente mejora el conocimiento mutuo.
- Se respetan más, se establecen lazos de ayuda mutua y se amplían los círculos de amigos.
- Disminuyen las relaciones y los comportamientos negativos de determinados estudiantes.
- Se desarrollan más valores y actitudes vinculadas con los procesos inclusivos de aquellos alumnos con más riesgo de exclusión.
- Se potencia la creación de un ambiente de aula más cálido, rico y productivo.
- Se consigue cohesionar los grupos, en primer lugar, debido a la atracción de los alumnos hacia las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro del grupo y a los sentimientos más íntimos y personales vinculados con el sentimiento de pertenencia, la autoestima, la inclusión, la ayuda mutua, la ampliación de los círculos de amigos, etc. Y en segundo lugar, la cohesión asociadas con la atracción de los alumnos hacia las actividades y objetivos que comparten todos los miembros del grupo.

7. Productos para la transferencia de los proyectos de personalización-autorregulación-cooperación: Programa Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar

Dos fueron los productos para la transferencia del Proyecto PAC 1, que se completaron con el Proyecto PAC 2: *El Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar)* y el *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo*. Actualmente, más de quinientos centros educativos, de distintas zonas de España, están involucrados en alguna de las tres etapas del proceso de formación/asesoramiento que están suponiendo cambios importantes en la estructura de enseñanza/aprendizaje de un gran número

de docentes de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, basados en el aprendizaje cooperativo³.

7.1 Programa cooperar para aprender/Aprender a Cooperar

El Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) está formado por un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado a trabajar en equipo.

Este programa se basa en el aprendizaje cooperativo, una forma de estructurar la actividad en el aula en equipos reducidos de trabajo, en los que los estudiantes se ayudan unos a otros a aprender; muy diferente de la estructura de la actividad de tipo individualista o competitivo que hoy todavía es la más habitual en los centros docentes.

El título que hemos dado a este programa está inspirado en el título de un libro de R. Slavin y sus colaboradores⁴ y sugiere la doble finalidad que tienen en la escuela los equipos de aprendizaje cooperativo, los cuales utilizamos no solo para que el alumnado aprenda más y mejor los contenidos escolares (cooperar para aprender...: el trabajo en equipo como recurso), sino también para que aprenda a trabajar en equipo (.../ aprender a cooperar: el trabajo en equipo como un contenido o una competencia más que también se debe aprender).

Si queremos que nuestros estudiantes aprendan bien a trabajar en equipo, no solo deben practicar trabajando en equipo en el aula –aunque esto, evidentemente, es muy importante–, sino que los hemos de enseñar, de una manera tan sistemática como sea posible, a trabajar en equipo de forma cooperativa –como intentamos enseñarles, por otra parte, de forma tan sistemática como sea posible, los otros contenidos escolares.

Se hace imprescindible ir cohesionando al grupo de alumnos que queremos que trabajen de forma cooperativa, de manera que dejen de ser una simple “colectividad” de individuos y se convierta, cada vez más, en una “pequeña comunidad de aprendizaje” formada por personas que aprecian y se ayudan a aprender cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

Por todo ello, las actuaciones que el Programa CA/AC propone al profesorado están estructuradas en tres ámbitos de intervención (véase la figura 1):

³ Véase la web www.cife-ei-caac/com, que se utiliza como plataforma de comunicación entre los centros que siguen el proceso de formación/asesoramiento sobre el Programa CA/AC.

⁴ SLAVIN, R. et al. (1985): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.

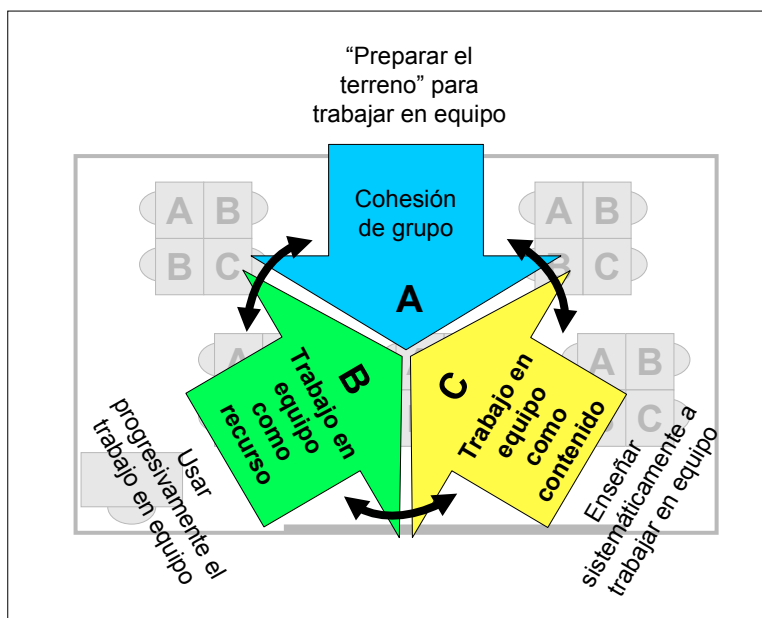


Figura 1

Ámbito A: Cohesión de grupo

Incluye todas las actuaciones relativas a la cohesión del grupo. El objetivo es conseguir que, poco a poco, los alumnos de una clase se cohesionen como grupo. Sobre este ámbito de intervención se debe incidir constantemente. La cohesión del grupo es un aspecto que no se puede dejar de lado, dado que en cualquier momento pueden surgir problemas o dificultades que perturben el clima del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado.

El *Programa CA/AC* incluye en este ámbito toda una serie de actuaciones orientadas a ir mejorando el clima del aula, lo que se lleva a cabo fundamentalmente a la hora de hacer tutoría (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...).

Ámbito B: Trabajo en equipo como recurso

Contiene todas las actuaciones caracterizadas por el uso del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, para que los alumnos, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, ya que se ayudan unos a otros. En relación a este ámbito de intervención, no podemos esperar que los alumnos trabajen en equipo de forma correcta y eficaz por el solo hecho de que les digamos que lo hagan en equipo, entre todos, en lugar de hacerlo individualmente. Les tenemos que indicar, además, los pasos que deben seguir para que participen todos e interactúen entre ellos.

Por eso, el *Programa CA/AC* contiene una serie de estructuras cooperativas (es decir, diferentes formas de estructurar o llevar a cabo el trabajo en equipo) que aseguran estas dos condiciones: la participación equitativa y la interacción simultánea.

Ámbito C: Trabajo en equipo como contenido

Se parte de la base de que, además de un recurso para enseñar, *el trabajo en equipo es también un contenido a enseñar*. Incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, además de utilizar, de forma regular, esta manera de organizar la actividad en el aula. Por este motivo, desde las diferentes áreas del currículo hay que enseñar a los alumnos, de un modo más estructurado, a trabajar en equipo, sin dejar de utilizar el trabajo en equipo como recurso para enseñar. Así, los alumnos tienen la oportunidad continuada y *normalizada* (no forzada) de practicar –y, en consecuencia, de desarrollar– muchas otras competencias básicas, especialmente las relacionadas con la comunicación.

Con este propósito, el *Programa CA/AC* contiene, finalmente, la descripción de dos recursos didácticos muy eficaces en este sentido: *–los planes del equipo y el cuaderno del equipo–*.

Una descripción más completa del contenido de los tres ámbitos de intervención del Programa CA/AC puede verse en www.cife-ei-caac/com.

7.2 El proceso de formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo

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

El análisis de los datos obtenidos en los procesos de formación y asesoramiento sobre el Programa CA/AC ha permitido elaborar el conjunto de pautas e instrumentos de lo que denominamos el *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo*.

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

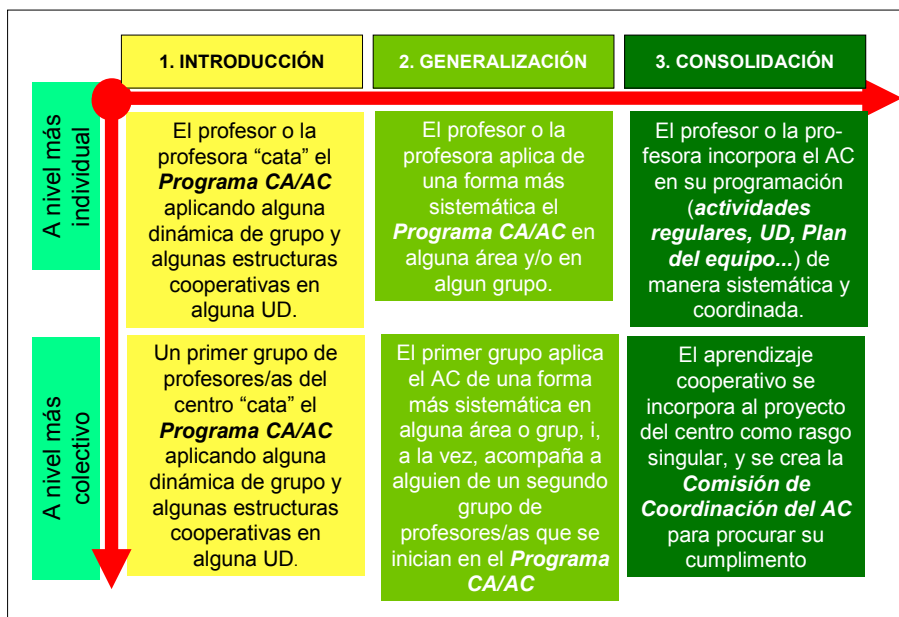


Figura 2

Etapa de introducción

En la *Etapa de introducción* el profesorado participante en el proceso hace 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 su práctica docente. De este modo comprueba su incidencia en el clima del aula, en el aprendizaje de algunos contenidos y en el aprendizaje del trabajo en equipos cooperativos. A partir de sus valoraciones inicia la planificación de una aplicación más sistemática y progresiva de estas propuestas en la etapa siguiente.

Etapa de generalización

En la *Etapa de generalización* el grupo de profesorado de cada centro que ha realizado la introducción, planifica y desarrolla una doble generalización de lo que ya es conocido y probado en la etapa anterior: a nivel individual, el profesorado participante aplica el aprendizaje cooperativo de forma sistemática 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 y profesoras en la iniciación del programa y en 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 alcanzar un número suficiente para consolidarlo como proyecto de centro.

Etapa de consolidación

En la *Etapa de consolidación*, a nivel personal, un número importante 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 las aulas. A nivel del 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 tales 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 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, que ya se ha citado anteriormente (www.cife-ei-caac.com), en la cual también se encuentra una descripción más detallada de cada una de estas tres etapas.

A modo de cierre

Paralelamente a los proyectos realizados por el GRAD de la UVic-UCC mencionados en este artículo, el grupo llevó a cabo una cantidad considerable de procesos de formación/asesoramiento –mediante de contratos de transferencia de conocimiento– sobre el Programa CA/AC en numerosos centros educativos de distintas zonas de España (fundamentalmente, de Galicia, País Vasco, Aragón, Castilla la Mancha, Islas Baleares, además de Cataluña).

Buena parte de estos centros –una vez terminadas las tres etapas del proceso de formación/asesoramiento– manifestaron el deseo de continuar el contacto entre ellos y con el grupo promotor del Programa CA/AC, para intercambiar experiencias y profundizar en las cuestiones que van surgiendo en los centros con relación al aprendizaje cooperativo.

Esto ha conducido a la creación de la **Red Khelidôn de centros para el aprendizaje cooperativo** (<http://cife-ei-caac.com/khelidon/>), promovida por el GRAD, que está dirigida por el grupo de trabajo sobre “Educación inclusiva, cooperación entre alumnos y colaboración entre profesores” del CIFE de la UVic-UCC.

La Red Khelidôn se ha creado con la finalidad de que los centros que han seguido y culminado el proceso de formación/asesoramiento sobre el Programa CA/AC en las tres etapas (introducción, generalización y consolidación), puedan compartir las experiencias –como docentes o como asesores– relacionadas con el aprendizaje cooperativo en la aplicación del Programa CA/AC

en los tres ámbitos de intervención que lo conforman y puedan intercambiar los materiales que en relación a estos tres ámbitos hayan elaborado.

Esta red está inscrita en el Registro de Asociaciones de la UVic-UCC –que le da cobertura legal– y fue formalmente constituida en la primera asamblea que tuvo lugar en Vigo, el día 1 de julio de 2015, en el marco del III Simposio sobre Aprendizaje Cooperativo que se celebró en dicha ciudad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Allal, L. (2010). Assessment and the Regulation of Learning. En P.Peterson, E. Baker y B. McGaw, *International Encyclopedia of Education*. (pp. 348-352). Oxford: Elsevier.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005) Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 17-47. Recuperado de: <http://cmapublic3.ihmc.us/rid=1NQS4HBV3-GZ29YR-171T/Porque%20se%20produce%20la%20violencia%20escolar.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- 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. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- García-Bacete, F.J., Jiménez, I., Muñoz, M.V., Marande, G., Monjas, M.I., Sureda, I. y Sanchiz, M.L. (2009). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal. Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Castellón: Fundación Dávalos-Fletcher.
- Johnson, R.T., Johnson, D.W. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la naturaleza y Matemáticas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- 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.
- León, B., Gonzalo, M. y Polo, M.I. (2014). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. 35 (1), pp. 23-35.
- Lukas, J., Santiago, K., Marchesi, A., Pérez, E., Martín, A. y Álvarez, N. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Gasteiz: Ararteko. Recuperado de: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf
- Martín, E. y Onrubia, J. (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Madrid: Graó.
- 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.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2003). *Violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- 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. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.
- 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.
- 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.
- 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). Universidad de Vic, Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas. Barcelona.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2003). Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work. En *Encyclopedia of Education, Second Edition*, 269-272. New York: Macmillan Reference, USA.
- 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 University.

Stake, R.E. (1975). *Program evaluation: particularly responsive evaluation.* Michigan: Kalamazoo.

Vilarrasa, A. (2014). *La influència del Programa CA/AC: Cooperar per Aprendre, Aprendre a Cooperar en la millora de la convivència.* (Trabajo de fin de Máster). Universidad de Vic, Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas. Barcelona.