

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Las ventajas del Aprendizaje Cooperativo en la Educación Inclusiva

Trabajo fin de grado presentado por:
Titulación:
Línea de investigación:
Director/a:

José Antonio Rodríguez Hernández
Grado de Maestro de Primaria
Proyecto educativo de carácter didáctico
José Jesús Trujillo Vargas

Almería
16/02/2017
Firmado por: José Antonio Rodríguez Hernández



*“El alumnado no aprende únicamente porque el profesorado les enseña,
sino porque cooperan entre sí, enseñándose mutuamente”.*

Pere Pujolàs

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado abordaremos la realidad actual educativa con respecto a la Educación Inclusiva y cómo el Aprendizaje Cooperativo puede ser, y es, una metodología capaz de fomentar y conseguir este ideal.

Desde una perspectiva teórica veremos las ventajas que ofrece una Educación Inclusiva para suprimir la discriminación y las barreras frente a las que se encuentra el alumnado con necesidades educativas especiales. Asimismo, analizaremos el Aprendizaje Cooperativo como fuente de estímulo y motivación para mejorar el clima de enseñanza/aprendizaje, siendo una metodología idónea para abandonar el individualismo tradicional.

Como realidad práctica, veremos los efectos del aprendizaje cooperativo en un aula de Educación Especial, y cómo estos pueden aplicarse positivamente en un aula de Educación Primaria.

Palabras clave: educación inclusiva, aprendizaje cooperativo, metodología, educación primaria, educación especial.

0.- ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN.....	1
2.- OBJETIVOS.....	3
2.1.- Objetivo general	
2.2.- Objetivos específicos.	
3.- MARCO TEÓRICO.....	4
3.1.- Un poco de historia: antecedentes de la cooperación.....	4
3.2.- ¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo?.....	7
3.3.- Enfoque transmisivo vs enfoque constructivista.....	9
3.3.1.- Enfoque transmisivo de enseñanza.....	9
3.3.2.- Enfoque constructivista.....	10
3.4.- Los entresijos del aprendizaje cooperativo.....	14
3.4.1.- Estructura de la actividad cooperativa.....	14
3.4.2.- Matices sobre el aprendizaje cooperativo: distinciones necesarias.....	16
3.4.3.- Perfeccionamiento docente e integración del aprendizaje cooperativo en el aula....	19
3.4.4.- Tipos de grupos de aprendizaje cooperativo y roles asignados.....	21
3.4.5.- Distribución del aula cooperativa.....	25
3.5.- El largo camino hacia la inclusión: aproximación a la realidad educativa.....	27
3.6.- El aprendizaje cooperativo como medio para la inclusión.....	31
4. CONTEXTUALIZACIÓN	34
5.- PROYECTO EDUCATIVO.....	35
5.1.- Metodología.....	35
5.2.- Estructura del proyecto	36
5.3.- Título e índice del proyecto.....	37
5.4.- Competencias, objetivos y contenidos	37
5.5.- Actividades	38
5.6.- Evaluación del proyecto	43
5.7.- Evaluación del aprendizaje.....	44
5.8.- Cronograma.....	44
6.- CONCLUSIONES.....	45
7.- CONSIDERACIONES FINALES.....	47

8.- BIBLIOGRAFÍA.....	48
9.- ANEXOS.....	50
9.1.- Anexo I.....	50
9.2.- Anexo II.....	50
9.3.- Anexo III.....	50
9.4.- Anexo IV.....	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1 – P. I. E. S.	14
Figura nº 2 – Distribución de aula cooperativa.....	26
Figura nº 3 – Distribución de aula cooperativa.....	27
Figura nº 4 – Diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión.....	28

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1 – Enfoque transmisivo vs enfoque constructivista.....	13
Tabla nº 2 – Comparación aprendizaje cooperativo y trabajo en grupos.....	17
Tabla nº 3 – Tipos de grupos cooperativos.....	22
Tabla nº 4 – Roles cooperativos.....	24
Tabla nº 5 – Comparación Integración Escolar e Inclusión Escolar.....	27

1.- INTRODUCCIÓN.

“No me sigan a mí, sigan al niño.”

María Montessori

Este trabajo se realiza de la inquietud surgida tras una experiencia en el campo de la Educación Especial como monitor en un centro ocupacional. Este centro está unido, y colabora estrechamente, a un colegio de Educación Especial con el que se integra, formando una única unidad de transición armónica para su alumnado. Los usuarios y usuarias del centro ocupacional conviven y realizan actividades conjuntas con el alumnado del colegio.

En un principio, esta integración resulta sorprendente. La novedad surgida al contemplar un centro con unas características semejantes, en el que la brecha de la edad no supone un problema para la interacción o colaboración en actividades, lo convierte así en un elemento favorecedor en su desarrollo personal, social y educativo.

Desde esta experiencia se puede constatar el tiempo compartido entre ambos centros. En los recreos, unos y otros hablan, ríen, juegan y se ayudan cuando es necesario. Posteriormente, conforme comenzaron las actividades programadas, de tipo deportivo, excursiones, salidas al entorno o talleres conjuntos que realizan, se manifiesta cómo se asienta la colaboración, un núcleo cooperativo en la relación e interacción del grupo.

En aquel entonces desconocíamos la importancia y el significado real, que no el de las palabras llanas y aisladas, del aprendizaje cooperativo. Aprendimos de la experiencia y no de los libros, de la mejor fuente, comprendiendo y valorando los aspectos tan positivos que el grupo de iguales tiene para sí mismo. El grupo posee un equilibrio propio, ofreciéndose un apoyo mutuo; las virtudes de unos palián las dificultades de otros. Todos tienen su lugar, como una pieza clave en un puzle humano, aportando cada uno de ellos, desde sus capacidades y particularidad única, cuanto posee para dotar de unidad y equilibrio aquello que han creado.

Esta experiencia y participación abrió las puertas al aprendizaje cooperativo. Aprovechamos los beneficios que esta metodología podía brindar, en primer lugar, a nuestros alumnos y alumnas. Es un estilo de aprendizaje enriquecedor, con muchos elementos y estrategias necesarios a todos los niveles, que tiene su reflejo posterior en la vida diaria.

El conocimiento extraído de esta experiencia ofreció como ideal su extensión a las aulas de primaria, por una parte, para mejorar la metodología actual en la mayoría de centros escolares, pero sobre todo, como motor de cambio hacia la inclusión que desde hace años pretendemos alcanzar. Si en la realidad práctica de un centro de educación especial estaba funcionando, ¿por

qué no para incluir realmente en el sistema educativo ordinario al alumnado con diversidad funcional?

Actualmente, somos partícipes de innumerables intentos por mejorar esta situación. Muchos son los centros públicos que han comenzado a instaurar la integración, como primer paso hacia el ideal de la inclusión. No obstante, han sido pequeños pasos los que se han dado en relación a la instauración del trabajo cooperativo en los centros y aulas escolares.

Para esclarecer este aspecto, citaremos las palabras de Pujolàs (2006, pág. 1):

Le invitamos a ir a nuestra escuela, la escuela pensada para la mayoría de los alumnos, y, siendo conscientes de sus limitaciones, le invitamos a participar en todo aquello que, pensado para la mayoría, también le pueda servir a él: las clases de plástica, o quizás las de música, o de educación física, con mucha suerte algunas clases de ciencias naturales o sociales, pero en los “platos fuertes” como la lengua y las matemáticas, para que no se sienta mal junto a sus compañeros mucho más capacitados que él, capaces de hacer algo que él no sabe hacer, le servimos un “menú” especial en el aula de educación especial, donde, juntamente con otros alumnos con necesidades educativas especiales –eso sí, en grupos muy reducidos e, incluso, individualmente– será atendido por un maestro o una maestra especialista en educación especial.

Ante esta situación de aparente rechazo y marginación encubierta, la inclusión real se escapa de nuestras manos, esto no tiene nada que ver con el objetivo que buscamos. Es por esto que, para crear un ambiente en el que todos se sientan en igualdad de condiciones, en un clima favorable y óptimo para todos, el aprendizaje cooperativo tiene un papel clave y esencial. Ese es el motivo de la elección de este tema para realizar el presente trabajo fin de grado, a fin de justificar tanto su necesidad de estudio como su aplicación.

Asimismo, en la intervención didáctica de este trabajo, pretendemos comprobar y abordar las posibilidades del aprendizaje cooperativo en la inclusión, más concretamente, en un grupo de alumnos y alumnas de un colegio de educación especial, en colaboración con los usuarios y usuarias del centro ocupacional al que se adjunta. La situación con respecto al marco de educación primaria es diferente, aun así, comparte ciertas similitudes y nociones indiscutibles para su puesta en práctica.

En esta intervención, el alumnado del colegio coopera con los usuarios, mayores que ellos, en distintas actividades, sobre todo, en el desarrollo de su autonomía personal debido al grado de afectación que poseen. La forma en la que conectan unos con otros, cómo se apoyan y ayudan, para conseguir el mejor resultado en cada una de las labores, es esperanzador y esclarecedor para la práctica que nos proponemos.

2.- OBJETIVOS.

Como punto inicial del presente Trabajo Fin de Grado, es fundamental incidir sobre el porqué del mismo, sobre el cual girará todo su desarrollo. Las ventajas del Aprendizaje Cooperativo en la Educación Inclusiva responderán a los siguientes objetivos.

2.1.- Objetivo general.

- Utilizar el aprendizaje cooperativo como medio para favorecer la inclusión educativa.

2.2.- Objetivos específicos.

- Analizar el panorama educativo actual y la situación de la Inclusión Educativa en España.
- Valorar las ventajas e inconvenientes de las diferentes metodologías de enseñanza/aprendizaje actuales.
- Identificar las posibilidades del Aprendizaje Cooperativo para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias de Educación Primaria, a través de una realidad práctica.

3.- MARCO TEÓRICO.

*“Si caminas solo, irás más rápido;
si caminas acompañado, llegarás más lejos.”*

Proverbio chino

3.1- Un poco de historia: antecedentes de la cooperación.

Antes de adentrarnos en la realidad actual y los entresijos del aprendizaje cooperativo, para entender su necesidad educativa y social, podemos dar un paseo a lo largo de la historia sobre la cooperación. Una acción tan importante e imprescindible en la que, para considerar su repercusión, podemos remontarnos hasta el propio origen de nuestro tiempo, cuando el ser humano “entró en sociedad”. Somos seres sociales, que avanzamos y mejoramos desde los inicios de nuestra historia. En muchas ocasiones, luchando entre nosotros, pero indudablemente, llegando mucho más lejos cuando nos unimos y cooperamos por un fin mayor.

Muchas culturas han compartido con nosotros, a lo largo de la historia, los innumerables avances conseguidos a través del trabajo cooperativo. Culturas que se desarrollaron y crecieron en detrimento de otras que, sin el germen de la cooperación, se extinguieron para siempre.

En la antigüedad podemos encontrar diversas manifestaciones en las que se defiende la necesidad e importancia del trabajo entre iguales: en los libros de algunas de las religiones más importantes del mundo, como la Biblia o el Talmud; en referencias de la historia de la filosofía (como las palabras de Séneca, “*Qui Docet Discet*”, que realza el valor de aprender enseñando, y viceversa), o en las enseñanzas del pedagogo hispanorromano Quintiliano, que afirma la enseñanza mutua como una metodología necesaria. Del mismo modo ocurre en la Edad Media, en un aspecto más laboral, pues nos encontramos con la realidad práctica de los gremios, que desarrollaban su trabajo y aprendizaje siguiendo a un mentor, y, asimismo, enseñándose entre aprendices de mayor o menor nivel para mejorar sus habilidades.

En la historia, la cooperación tiene grandes nombres. En el siglo XVII surgieron sus dos primeros precursores constatados: Plockboy y Beller, quienes realizaron los primeros tratados sobre cooperación y asociación en materia agrícola.

En el siglo XIX, Claude Henri de Rouvroy, conde de Saint-Simon, consideraba que el progreso social se construiría a través de la cooperación económica e industrial. En Inglaterra, Robert Owen predicaba la doctrina de la fraternidad humana, mientras en Francia, Charles Fourier predicó la asociación de personas en el trabajo y la consideración de éste como una fuente de placer.

A nivel psicológico, en el siglo XX, comienzan a surgir las primeras demostraciones de la importancia cooperativa, a través de las teorías del desarrollo cognitivo y conductista. Desde el

cognitivismo, Piaget asegura que la cooperación, aunque genera una tensión desequilibrante, estimula el desarrollo cognitivo; mientras tanto, Skinner, desde el conductismo, se apoyaba en los refuerzos tras las contingencias grupales para motivar la cooperación. Asimismo, desde la psicología humanista, autores como Lewin, Maslow y Rogers, trabajaron sobre el concepto de grupo humano, salvo Rogers, que lo hizo sobre lo que él denominó “grupo de encuentro”.

Pero en este campo, uno de los nombres que más destaca es el de Vigotsky. En sus aportaciones metodológicas, en el segundo nivel evolutivo que describe, afirma que cuando se manifiesta un problema que no podemos resolver, con la ayuda de un ser más capaz se puede encontrar una solución conjunta. A su vez, al igual que Piaget, sostiene que cuando cooperamos ante diversas situaciones, ese conflicto que surge ante la resolución de un problema, nos lleva a adoptar nuevos puntos de vista y a desarrollarnos.

Centrándonos en la materia educativa que nos ocupa, el considerado padre de la didáctica moderna, Juan Amós Comenio, introdujo el cambio de la enseñanza predominantemente individualizada a una enseñanza grupal, en la que el maestro debe enseñar aprendiendo, y el alumno aprender enseñando. En su obra “*Didáctica Magna*” nos muestra la importancia de la cooperación grupal para la resolución en los problemas de aprendizaje. Cabe señalar, que este fue sólo un inicio para el aprendizaje cooperativo, pues lejos de adentrarse en aspectos pedagógicos como los que podemos encontrar actualmente, mayormente se centraba en la importancia del grupo y su fundamentación, lo cual, tratándose del siglo XVII, es un avance indiscutible.

En el siglo XVIII, comenzaron a surgir nuevas ideas pedagógicas relacionadas. Entre ellas, las divulgadas por Joseph Lancaster, quien introdujo la “*noción de equipo*” en la cooperación, o las de Benjamin Franklin, que organizaba grupos de aprendizaje para poder educarse debido a la situación de extrema pobreza en la que vivía.

Ya en el siglo XIX nos encontramos con figuras tan notables como John Dewey, que dio un vuelco al concepto educativo cuando incluyó el factor social y la experiencia en su haber, siendo además uno de los precursores de la escuela activa. En su ideología realizaba el valor de la cooperación frente al individualismo, así como afirmaba la importancia de la creatividad y la reclusión de los libros de texto a libros de consulta, no como fuente totalitaria de la dinámica educativa. Afirmaba que el proceso de aprendizaje tiene lugar en un contexto social en el que la cooperación es necesaria, pues ejemplifica el funcionamiento y espíritu de la sociedad democrática.

Acercándonos más a nuestro tiempo, en el siglo XX, surgieron nuevas corrientes educativas que abandonaban el tradicional sistema de enseñanza. Entre estos movimientos destacan:

- Plan Dalton: método de laboratorio escolar en el que se ofrecía libertad de organización y elección al alumnado, en el que el componente cooperativo se consideraba fundamental. El grupo se formaba ante la necesidad de intercambio, pero se priorizaba el trabajo individual.
- Método por Proyectos: se basaba en el significado vital, un aprendizaje práctico que fuese por y para la vida. Este método utiliza una enseñanza en la que el profesor guía y el alumno descubre, utilizando una agrupación reflejo de la sociedad, por lo que la cooperación e intercambio constante entre el alumnado es requisito indispensable.

Desde 1920, Roger Cousinet mostró otro enfoque más sobre la importancia de la cooperación, esta vez, relacionando el juego, el comportamiento de los niños y niñas fuera de la escuela, para realizar estos agrupamientos voluntarios dentro de ella. En estos grupos, es el alumnado el responsable de la formación didáctica, intercambiando saberes para construir el tema a tratar.

Posteriormente, A. S. Makarenko, además de aportar los diferentes tipos de agrupaciones sociales existentes a lo largo de la historia, también aportó a la educación conceptos tan notables como la importancia del protagonismo activo del alumnado, la importancia del profesor para ayudar y guiar en la máxima expresión de sus potencialidades, además de la relevancia del grupo en el proceso de aprendizaje a través de la cooperación e interacción social.

Acercándonos más a la actualidad, la terminología del aprendizaje cooperativo asienta sus bases con Johnson y Johnson, que en 1974 siguen la línea de Kurt Lewin.

En la década de los 90', surgen más autores en consonancia con el trabajo cooperativo:

- Hassard contempla el trabajo cooperativo como un medio para trabajar conjuntamente en la resolución de un problema y determinar las tareas de aprendizaje.
- Colomina afirma los efectos positivos de la cooperación en el rendimiento académico, además de las relaciones socioafectivas que surgen del grupo.
- Coll y Solé determinan la interacción educativa, en la que el alumnado trabaja simultánea y recíprocamente sobre una misma tarea para conseguir un objetivo común.
- Barreto manifiesta que en el aprendizaje cooperativo el alumnado construye el conocimiento mediante la interacción con otros alumnos, con el contenido y el profesorado que guía y media en el proceso.

El final del siglo XX fue indudablemente un momento brillante en el panorama educativo, un tiempo en el que los avances respecto a los diferentes paradigmas psicopedagógicos nos han llevado a una actualidad que, aun necesitando instaurar en una realidad práctica los métodos y teorías existentes, asientan una base sobre la que moldear lo establecido.

Es en los últimos años de ese siglo cuando surgió oficialmente la propuesta educativa que nos ocupa, el aprendizaje cooperativo, a través de la concepción del constructivismo social. Este aprendizaje también conocido como aprendizaje entre iguales, entre colegas, aprendizaje colaborativo (aunque tiene connotaciones y aplicaciones distintas en realidad), enseñanza o educación cooperativa. Algunos autores también han empleado el término aprendizaje en equipo, pero es menos utilizado por la confusión que puede generar al comprenderlo únicamente como un aprendizaje en grupo, cuando en realidad su metodología posee mucho más.

Pese a que la idea pedagógica base no es nueva y viene del siglo pasado, como hemos podido observar a lo largo de los ejemplos de la historia anteriormente mostrados, lo que sí es nuevo es la realidad que nos ofrece, pues es en nuestro tiempo cuando a raíz de la investigación de autores tan notables como Johnson y Johnson, Kagan, Slavin o Pujolàs, se ha comenzado la puesta en práctica y la acción, demostrando así, cada día, su eficacia.

3.2.- ¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo?

Vivimos en un mundo que lucha constantemente, contra natura, por demostrarnos que el individualismo es el camino a seguir. El alzamiento del yo, ideales egoístas y competitivos que interfieren en el sentimiento de unidad, de grupo, de pertenencia a una sociedad con la que unirse para un fin mayor. No confíes, no compartas, no colabores; una lucha sin tregua ni cuartel que, lejos de mejorar nuestro mundo personal y social, empobrece y oscurece un camino que, de por sí, ya tiene suficientes obstáculos.

La historia nos ha ofrecido en innumerables ocasiones las pruebas necesarias para saber que la unión hace la fuerza. Esta unión en ocasiones no es fácil, pues la relación, la interacción social con otras personas, requiere de un entrenamiento y aprendizaje constante que sólo se pule con los años, no llegando nunca a una perfección o conocimiento absoluto. La infinidad de personas y contextos a los que tendremos que hacer frente, requieren que adquiramos unas capacidades de negociación, flexibilidad, entendimiento, respeto, empatía y comunicación adecuada para la consecución de cualquier empresa que pretendamos llevar a cabo.

Ante este panorama y las dificultades que se nos plantean, lo más razonable sería ponernos manos a la obra y empezar a practicar cuanto antes, para desarrollar las herramientas necesarias con las que abordar esta situación. Para ello, una de las mejores experiencias y metodologías que hoy en día se nos ofrecen, desde el campo educativo y efectivo en la más pronta infancia, es el Aprendizaje Cooperativo.

Podemos aprender de muy diversas maneras y fuentes, pero si queremos conseguir un aprendizaje de calidad, debemos conseguir que éste sea activo y participativo por parte de los educandos.

Asimismo, no podemos esperar los mismos resultados ni pretender los mismos objetivos, si favorecemos un aprendizaje individualista en lugar de uno cooperativo.

Siguiendo la definición de Johnson, Johnson y Holubec (1994), el aprendizaje cooperativo es aquel realizado en grupos reducidos, generalmente heterogéneos en su capacidad y rendimiento, en el que, asegurándonos de la interacción mutua y participación activa de todos sus componentes, aprendan contenidos escolares hasta donde sus capacidades lo permitan, así como a trabajar en equipo.

Spencer Kagan (1999) añade a esta definición su modelo de “*Estructuras Cooperativas*”, con el que considera como elementos principales de un grupo cooperativo la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, pero no sólo eso, también matiza la participación igualitaria (de todos los miembros del equipo de manera equitativa) y la interacción simultánea (realización conjunta de las tareas entre todos los miembros del equipo).

Con esto, podemos afirmar que un grupo de aprendizaje cooperativo exige de una situación de aula y dinámica diferente de lo conocido, de lo tradicional. El alumnado, los componentes de cada pequeño grupo, tienen una doble labor que podríamos resumir en las palabras de Joseph Joubert: “*enseñar es aprender dos veces*”. Aprender dos veces pues dentro del grupo, cada uno enseñará y ayudará al resto, al tiempo que aprenderá de las aportaciones de los demás componentes y el profesorado.

Esta dinámica de clase no deberá utilizarse como un recurso esporádico o temporal, tal como hemos vivido muchos durante nuestra etapa escolar. En palabras de Pujolàs (2009, pág. 13), se trata de que “estén organizados, de forma más permanente y estable, en “equipos de trabajo” fundamentalmente para aprender juntos, y, ocasionalmente, si se tercia, para hacer algún trabajo entre todos”.

Queda patente que no se trata únicamente de un método más, aunque lo enmarquemos dentro de este concepto. Pretendemos que el aprendizaje cooperativo sea una realidad de aula constante, no ocasional, en la que plasmemos en el aula una dinámica real y práctica que desarrollará al alumnado en múltiples aspectos. Buscamos, un aprendizaje con el que crezcan y disfruten, con el que se relacionen y adquieran conocimientos reales y aplicables a la vida. En nuestra intervención, si trabajásemos de manera individual, sin utilizar este enfoque, los resultados no serían tan notables ni alcanzaríamos objetivos tan satisfactorios. El aprendizaje cooperativo puede ser, y es, una dinámica que se convierte en una forma de vida. En nuestra realidad laboral en el centro, y en las aulas del colegio, se ha vuelto necesario este tipo de aprendizaje, la unión característica que posee, y el profundo lazo que surge entre nuestros usuarios y alumnos.

3.3.- Enfoque transmisivo vs enfoque constructivista.

Como educadores, debemos tener presente el objetivo de nuestra labor, aquello que pretendemos conseguir día a día con nuestros actos. La educación ha ido evolucionando con el tiempo, con cada persona, cada estudio e investigación, cada método llevado a la práctica. Cada uno tiene su propio estilo, un hacer determinado por las creencias y la realidad vivida, el cual debe ser tratado de manera crítica, cuestionado, para decidir qué enfoque debemos seguir en favor de nuestro alumnado.

La educación, aunque ha evolucionado, al igual que nosotros como especie, en demasía se ha mantenido estancada en la comodidad y la rutina. Muchos consideran que, si algo ha servido durante años ¿por qué cambiarlo? Vemos día a día como la ciencia avanza, como la tecnología nos ofrece nuevas e innumerables mejoras y calidad de vida, como todo va cambiando, modernizándose, acercándonos poco a poco a ese futuro que imaginábamos con el cine y la literatura de ciencia ficción. Sin embargo, la educación, que en teoría ha dado grandes pasos y en pequeños círculos se vislumbra como un futuro prometedor, aún mantiene un pie terriblemente enterrado en el pasado.

Consideramos fundamental, en este punto, conocer los enfoques educativos con más fuerza en la actualidad. Nos encontramos ante dos enfoques predominantes, el enfoque tradicional transmisivo, y el que pretendemos y esperamos se convierta en el nuevo paradigma de la educación, el enfoque constructivista.

3.3.1.- Enfoque transmisivo de enseñanza.

Este es el enfoque comúnmente conocido por casi todos los estudiantes de las generaciones pasadas y, por desgracia, de muchas presentes. El proceso de enseñanza aprendizaje se reduce a la transmisión de conocimientos que forman parte de nuestra cultura (Bernardo, 1991). El currículo establecido por el Estado se sigue al pie de la letra de forma metódica y lineal, mientras el maestro, protagonista del proceso, se limita a explicar, dar los contenidos y conocimientos básicos para su memorización por parte del alumnado.

No existe una enseñanza práctica, real o vivencial, la realidad es bien sencilla: se trata de un proceso unidireccional de profesor a alumno en el que el objetivo es la acumulación de contenidos (Gimeno y Pérez, 1992). Estos contenidos son absolutos, lo que dice el maestro o el libro de texto debe aprenderse sin más, sin mayor cuestionamiento o consideración. El aprendizaje memorístico, con una estructura fija e inmutable, que debe seguir un patrón preestablecido, se trabaja con rigidez mediante ejercicios se repiten una y otra vez hasta que el conocimiento, aunque no sea entendido, queda asentado y memorizado. Posteriormente, mediante un examen final o parcial, se evalúa la memorización de dichos contenidos.

En este enfoque, el alumnado es un receptor pasivo, con una mente en blanco que se debe rellenar con los contenidos del libro de texto o los transmitidos por el profesorado. La enseñanza se lleva a cabo de forma oral en la mayoría de los casos, expresando con claridad y una estructura fija los contenidos que deben aprenderse tal y como han sido expresados. De este modo, lo máximo que se pide del profesorado, es que domine la materia a enseñar, el conocimiento bruto, y lo exprese con claridad. Mientras tanto, del alumno sólo se espera que asimile los contenidos y acate las directrices marcadas, procurando un clima de orden y disciplina.

Este enfoque de enseñanza transmisivo, de índole tradicional, aún hoy se sigue utilizando en las aulas de muchos centros escolares. Un enfoque en el que prima la transmisión de conocimientos sin más, sin la búsqueda de un fin mayor, en demasiadas ocasiones, ni siquiera en la búsqueda de la comprensión o un aprendizaje práctico y vivencial. Se transmite por obligación, ni siquiera pensando en el futuro del alumnado o sus necesidades, sólo en la rigidez de contenidos establecidos y la fijación por la disciplina y el orden.

Consideramos que este enfoque debería evolucionar, o dejar paso a otros que buscan objetivos más acordes con lo que la educación debe ser. No obstante, el enfoque ha demostrado cierta fiabilidad y posee algunas ventajas, sobre todo en aspectos de organización y optimización. Además, si cuenta con un alumnado motivado e interesado en la materia, o las estructuras intelectuales son afines a las del profesorado (por ejemplo, con un alumnado de mayor edad), la transmisión del conocimiento puede ser satisfactoria.

En el lado opuesto de la balanza nos encontramos con las principales desventajas que este modelo presenta, entre ellas: favorece la desmotivación del profesorado y del alumnado y provoca que este último pierda la atención por falta de interés. El profesorado, tratándose de un transmisor de conocimientos y guardia de control y disciplina, se mantiene alejado del trato con el alumnado, siendo predominantemente impersonal. Del mismo modo, la creatividad y el desarrollo de habilidades afines, se ven mermadas e incluso reprimidas, por no mencionar la carencia del desarrollo autónomo del aprendizaje o las competencias para la investigación.

3.3.2.- Enfoque constructivista.

Este enfoque de la enseñanza es en el que se basa el aprendizaje cooperativo. Su raíz, su base, proviene del cognitivismo, por lo que presenta una fuente mental muy arraigada, en la que los procesos mentales, las actitudes y motivaciones del alumnado son algunos de los puntos de mayor interés.

Este enfoque se apoya en los fundamentos pedagógicos socráticos y, posteriormente, en una unión de estudios realizados por Piaget y Vygotsky fundamentalmente, aunque cuenta con la aportación de más autores como Bruner o Watzlawick. Estos fundamentos pedagógicos predicen que la

enseñanza debe centrarse en el individuo, llevándolo a la transformación tanto de su pensamiento como de sus esquemas de conocimiento, pues el aprendizaje lo construimos cada uno de nosotros.

El conocimiento y la educación es una cadena que conecta nuestras experiencias y conocimientos pasados, adquiridos, con aquellos presentes que pretendemos aprender y con los que los relacionamos. De este modo, la información se va modificando, perfeccionándose, y en cada individuo es única, pues, aunque los objetivos y contenidos sean los mismos, para el individuo tendrá una concepción y construcción diferente.

Contrariamente a lo contemplado en el enfoque transmisivo, el constructivista considera fundamentales e influyentes en el aprendizaje aspectos como la actitud, la motivación, el afecto y los pensamientos. El aprendizaje no se da únicamente con la asimilación de contenidos, es un constructo global, la suma de muchas partes que llevan a un todo mucho mayor. La enseñanza será efectiva cuando logre movilizar, desequilibrar y reequilibrar los esquemas conceptuales (Coll, Martín y Mauri, 1993).

Las características principales en las que se basa este enfoque de la enseñanza, son las siguientes:

- Aprender es una actividad compleja en la que repercuten muchos factores, que depende además de las características del alumnado y del contexto de aprendizaje (Valle y Barca, 1993). Además, es una tarea personal, pues nadie puede aprender por otro, en la que se implican todas las dimensiones y cualidades de la persona (Martínez, 2007). Aprenden a aprender, construyendo significados a partir de sus experiencias previas.
- El alumnado es el protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje, construyendo por sí mismo su conocimiento a través de la guía del profesorado. Ante esta tarea, existen gran cantidad de variables para hacerle frente, pues cada cual tiene diferentes formas de poner en práctica sus recursos.
- En el proceso educativo hay que poner en práctica tanto la acción física como la mental, además de darle un lugar de preferencia al lenguaje como punto de desarrollo de conocimientos, pues el desarrollo cognitivo está estrechamente relacionado con él.
- El profesorado se convierte en un investigador, en lugar de un transmisor. Genera hipótesis sobre los problemas pedagógicos que surgen durante el proceso y va tomando decisiones en consecuencia para conseguir los objetivos propuestos.
- Las interacciones profesor/alumnado y alumnado/alumnado (Lacasa, et al, 1997), poseen un gran valor, pues el trabajo cooperativo es conveniente para su desarrollo. El desarrollo cognoscitivo es una actividad social, por lo que aprendemos a través de la interacción con los demás.
- Los debates, el diálogo, el clima de compromiso por ambas partes, así como la continua elaboración de materiales y la facilidad de acceso a recursos variados con elementos

esenciales de este enfoque. A su vez, para favorecer la reflexión y la autonomía, se considerará más importante el interrogante que la respuesta (Martínez, 2007).

La enseñanza constructivista ha influido en la educación actual, mejorando la calidad de ésta hacia una realidad más práctica y completa para el alumnado. Es a partir de este enfoque desde el que debemos llevar a cabo la enseñanza, no estática y rígida, ni siguiendo un modelo prefijado. Debemos cuestionar, crear, reflexionar y transformar nuestra forma de aprender y pensar, junto a nuestros alumnos y alumnas. Descubrir que el error no tiene por qué castigarse, pues puede ser un acierto fuera de contexto. Es desde los errores donde podemos encontrar los puntos a partir de los que se puede trabajar y mejorar, incidiendo sobre ellos de modo que se maximice el progreso y la eficacia de la educación.

A continuación, y a modo de síntesis de este apartado, se adjunta una tabla comparativa sobre ambos enfoques.

ENFOQUE TRANSMISIVO	ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	
Transmisión verbal de los conocimientos disciplinares a estudiar para memorizar.	Se sustenta en los conocimientos iniciales del alumnado para desarrollar secuencias de enseñanza que reconstruyan esas ideas iniciales y las aproximen a otras más científicas.	Definición
Concepto ingenuo y lineal del aprendizaje basado en la lógica de las disciplinas.	La constituyen las teorías constructivistas del aprendizaje y el rechazo a las concepciones epistemológicas inductivas. Importa la interacción social y la organización lógica y psicológica del conocimiento.	Fundamentación
No corresponde al docente. Los contenidos a impartir vienen determinados por la administración y explicitado en los libros de texto. El profesor debe procurar impartirlos todos y acabar los libros.	Está orientada a facilitar el cambio en las estructuras cognitivas del alumno y necesita del apoyo de las teorías psicológicas del aprendizaje.	Planificación
Los objetivos y contenidos de las diversas disciplinas no son atribuciones del profesor salvo pequeños retoques o adaptaciones	Se seleccionan los contenidos en base a problemas de las diversas áreas teniendo como referente los conocimientos que posee y el estado	¿Qué enseñar?

motivados por la utilización de varios libros de textos como recursos de banco de ejercicios.	evolutivo del que aprende.	
Exposición oral, lectura del libro de texto, subrayado, apoyo en la pizarra y en otros medios (TIC) para reforzar la palabra y mantener la atención.	Metodología orientada a la expresión de ideas iniciales, puesta en cuestión de las mismas mediante contraste y reestructuración de las estructuras cognitivas iniciales.	¿Cómo enseñar?
Evaluar significa calificar. Se realiza a través de exámenes, pruebas objetivas y se valora cuantitativamente los resultados.	Se evalúa el avance en el cambio o transformación de las ideas o conocimientos iniciales a lo largo del proceso y al término del mismo.	¿Qué/cómo evaluar?
Exponer, explicar, solicitar la atención, mantener el orden, preguntar, comprobar, corregir, examinar, calificar y decidir la promoción.	Facilitar la expresión de las ideas del alumnado para su contraste con otras, presentando puntos de vista que induzcan a desequilibrar y reequilibrar sus conflictos cognitivos.	Función docente

Tabla nº 1. Enfoque transmisivo vs Enfoque constructivista.

Fuente: adaptado de Martínez (2007).

En síntesis, si entendemos el enfoque constructivista como un aprendizaje que parte del propio alumno, que el proceso de aprendizaje surge de él y no del comportamiento/acción del profesorado, encontramos un claro enlace con el aprendizaje cooperativo como tal. En el aprendizaje cooperativo es el alumnado quien crea su conocimiento, aprendiendo de forma autónoma y conectada, unos con otros, junto con el apoyo y guía del profesor. Se crea, en contraposición con la anterior y llana transmisión, un aprendizaje que, siguiendo a Doménech (2012), se convierte en significativo. El aprendizaje significativo, como término, fue creado por Ausubel en 1963, y se define como un aprendizaje que relaciona los contenidos con los conocimientos previos del alumnado. Aprendemos descubriendo, al tiempo que recibimos y transmitimos, de manera activa, dentro de un grupo interconectado y cooperativo.

3.4.- Los entresijos del Aprendizaje Cooperativo.

Llegados a este punto, es el momento de adentrarnos en profundidad en el significado del aprendizaje cooperativo, yendo mucho más allá de su definición, así como realizar una aproximación general hacia la práctica docente.

3.4.1.- Estructura de la actividad cooperativa.

Podemos definir la estructura de una actividad como el conjunto de elementos y operaciones que se suceden en su desarrollo, produciendo en su combinación un efecto entre los implicados: individualismo, competitividad y cooperación.

Conocemos de sobra lo que significan las dos primeras estructuras. Por una parte, el individualismo, nos lleva a un trabajo privado del contacto con los demás compañeros y compañeras, en el que se ruega orden y silencio, concentración en la tarea sin más interacción que la que pueda darse con el profesorado. Por otro lado, la competitividad conlleva una rivalidad, una búsqueda insaciable de ser el primero, saber más, tener más.

Paralela a estas estructuras, la cooperación conlleva formar grupos para alcanzar un objetivo, ayudándose mutuamente para conseguir sus propósitos. En esta estructura se espera que el alumnado aprenda, y, a su vez, exista un proceso de aprendizaje mutuo, entre el grupo de iguales, aparte de lo que el profesorado aporte. Este aprendizaje genera unión, participación y solidaridad, compartir todo con todos. Una concepción que se aleja del trabajo solitario del individualismo y de la rivalidad, a la falta de solidaridad y malos sentimientos que produce la competitividad.

Para realizar una actividad siguiendo la estructura cooperativa, Kagan (1994) establece los cuatro principios básicos del trabajo cooperativo, simbolizados con el acrónimo PIES:

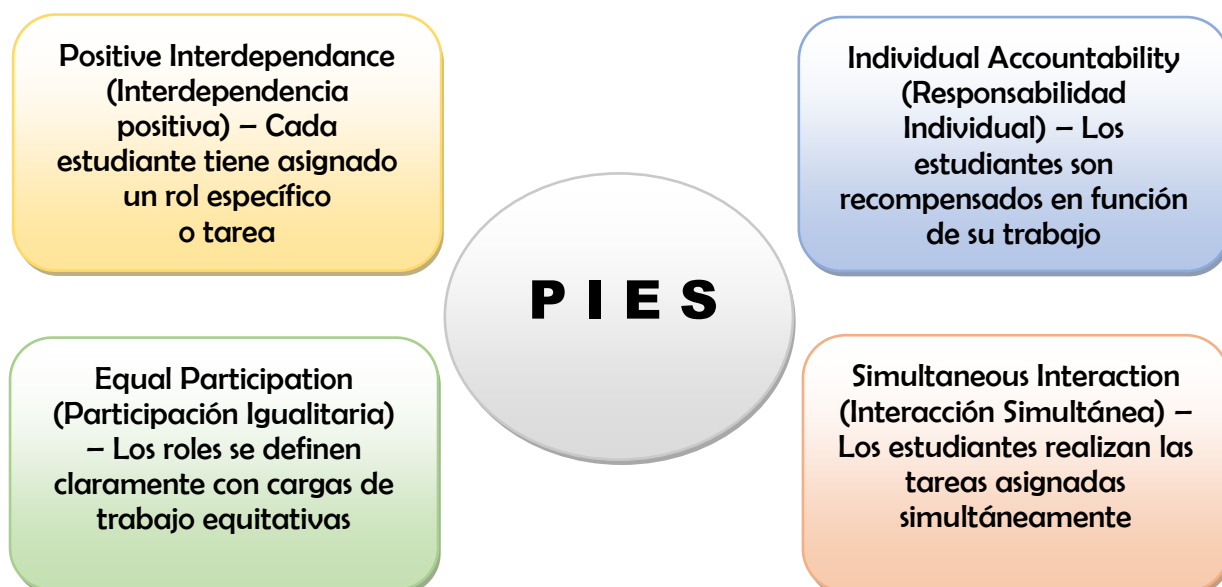


Figura nº 1. PIES.

Fuente: adaptado de Kagan (1994).

Los hermanos Johnson (1999), en su modelo “Aprender Juntos”, comparten con las “Estructuras Cooperativas de Kagan” sus dos primeros elementos: interdependencia positiva y responsabilidad individual. Son dos elementos clave, necesarios para que pueda darse el trabajo cooperativo. No obstante, Kagan matiza que, frente a la interacción cara a cara establecida por los hermanos Johnson, son necesarios dos elementos nuevos: la participación igualitaria y la interacción simultánea.

Para entender mejor estos cuatro principios básicos, los desgranaremos a continuación:

- *Interdependencia positiva*: existe cuando el alumnado se siente ligado con los demás, sus compañeros y compañeras, de modo que entiende y considera que no puede tener éxito en la consecución de una determinada tarea sin la cooperación de los demás miembros del grupo. Es como ir en un barco, para que llegue a puerto todos deben aportar su granito de arena, sus capacidades. De no ser así, el barco puede hundirse, y por tanto, no se obtendrá el éxito. Obviamente, al inicio de esta estructuración cooperativa, cuando el grupo trabaje conjuntamente por primera vez, es prácticamente imposible que el nivel de cooperación sea óptimo. Por ello es conveniente reforzar la interdependencia con premios y recompensas mediante los cuales el alumnado reconozca el trabajo y esfuerzo de cada uno de los implicados.
- *Responsabilidad personal*: hay que hacer consciente al alumnado de su responsabilidad individual dentro del grupo cooperativo del que forma parte. Para ello, es necesario que el profesorado se encargue de evaluar los resultados de cada alumno y alumna debidamente, comunicando asimismo las conclusiones y resultados con ellos, de manera grupal e individual. De este modo, con la ayuda y tutelaje del profesorado, el grupo será más consciente de las aportaciones de cada miembro, sus talentos y carencias, para así, poder organizarse mejor y equilibrar entre ellos la balanza.
- *Participación igualitaria*: Kagan, ante este concepto, se muestra en diferencia con la dinámica de participación del modelo “Aprender Juntos”, en el que dicha participación por parte del alumnado surge de manera espontánea y desestructurada, llevando inevitablemente, a que no todos participen por igual. De este modo, aquellos que “*más necesidad tienen de verbalizar su punto de vista son los que menos oportunidades tienen de ello, precisamente porque los que quizás menos lo necesitan monopolizan prácticamente toda la participación*” (Pujolàs, 2009). Por eso Kagan establece una estructura para la participación, la cual debe llevar el profesorado a cargo, pues ofrecer total libertad al grupo para la participación, es crearse falsas ilusiones de equidad.
- *Interacción simultánea*: se define como el porcentaje de miembros de un grupo que interactúan a la vez en su aprendizaje. Para que esto se dé, es mejor distribuir los grupos en números pares, pues si se forma un grupo impar, es mucho más probable que alguno quede descolgado en algún momento y no interacciona con los demás.

Ante estos principios, sabiendo que no pueden dejarse determinados elementos de la cooperación al azar, pueden y deben presentarse estructuras de trabajo cooperativo como “lápices al centro”, con las cuales asegurarnos de la interacción de cada componente del grupo, alcanzando el objetivo de nuestro trabajo, que es fomentar la colaboración y la cooperación. Si dejamos libertad absoluta y no ofrecemos este tipo de pautas, probablemente alguno, o algunos de los miembros, tomen el liderazgo del grupo y dé las indicaciones oportunas o reparta el trabajo para su realización individual. De este modo, no se cumplirían los requisitos que pretendemos alcanzar para que se dé propiamente el aprendizaje cooperativo.

3.4.2.- Matices sobre el aprendizaje cooperativo: distinciones necesarias.

A lo largo del presente trabajo he remarcado en algunas ocasiones la diferencia pertinente y la confusión que puede generar la similitud entre trabajo en grupo y trabajo en grupo cooperativo. Asimismo, aunque no ha ocurrido del mismo modo, también suele generarse confusión con otro estilo de aprendizaje con el que guarda ciertas semejanzas, pero que al mismo tiempo tiene notables diferencias: el aprendizaje colaborativo.

Llegados a este punto, creo conveniente matizar las diferencias con ambos conceptos para no recurrir al error y la confusión, y así, tener aún más claro lo que estamos tratando.

Para diferenciar el grupo corriente del grupo cooperativo, podemos pensar en un equipo de fútbol o de cualquier otro deporte. Cualquiera puede jugar a diversos jugadores y poner a los once dando patadas a un balón, pero esto sólo podría considerarse un grupo de futbolistas. En cambio, si tomamos en consideración la concepción de equipo, donde cada uno de sus miembros tiene asignada una función, un rol, que se conecta con los demás para alcanzar un objetivo común (portero, delanteros, defensas, centrocampistas...), podemos ver la diferencia y reflejo con el grupo cooperativo.

Actualmente, un trabajo meramente grupal queda obsoleto por las exigencias de la vida en sociedad. Ya sea en una empresa, en la escuela, o en un equipo deportivo, es necesaria la interacción del grupo, la cooperación y colaboración mutua, así como la comunicación y negociación para la resolución de posibles conflictos.

En el trabajo cooperativo, el todo es superior a la suma de las partes, pues la sinergia producida por la unión de los miembros, nos lleva a la obtención del éxito y los mayores resultados. Un grupo de estas características requiere que las personas compartan un objetivo común y se comprometan a ello. Según Domingo (2008), estos grupos requerirán, al menos, de tres condiciones:

- 1) Ser un grupo estructurado y con funciones definidas para cada uno de sus componentes, siguiendo a su vez unos objetivos comunes con los que se identifican.
- 2) Que reconozcan la necesidad mutua en pos de conseguir el objetivo común.

- 3) La existencia de un coordinador (en el caso de la enseñanza, el profesorado), quien deberá prepararse las reuniones (clases), proporcionar recursos, favorecer las mejores condiciones de trabajo y hacer un seguimiento de los resultados obtenidos (evaluación).

A modo de síntesis y para que quede aún más esclarecido este punto, siguiendo el estudio de García, Traver y Candela (2001), disponemos de la siguiente tabla comparativa.

APRENDIZAJE COOPERATIVO	TRABAJO EN GRUPOS
Interdependencia positiva: interés por el máximo rendimiento de todos los miembros del grupo.	Interés por el resultado del trabajo.
Responsabilidad individual de la tarea asumida.	Responsabilidad únicamente grupal.
Grupos heterogéneos.	Grupos homogéneos.
Liderazgo compartido.	Un solo líder.
Colaboración y ayuda entre todos los miembros del grupo.	Elección libre, sin responsabilidad, de ayudar o no al resto de compañeros.
Meta: aprender el máximo posible.	Meta: completar la tarea asignada.
Enseñanza de habilidades sociales.	Se da por supuesto que los sujetos poseen habilidades interpersonales.
Profesor: intervención directa y supervisión del trabajo en equipo.	Profesor: evaluación del producto.
El trabajo se realiza en el aula.	El trabajo se realiza fuera del aula.

Tabla nº 2. Comparación aprendizaje cooperativo y trabajo en grupos.

Fuente: adaptado de García, Traver y Candela (2001).

Aclarada esta distinción, profundizaremos ahora en la que, a nivel pedagógico, puede generar más conflicto: la diferencia entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. Ya sabemos que el aprendizaje cooperativo es:

El uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación. Para lograr esta meta, se requiere planeación, habilidades y conocimiento de los efectos de la dinámica de grupo. (Johnson y Johnson, 1999, pág. 22)

Mientras tanto, el aprendizaje colaborativo es un sistema de interacciones diseñado para inducir la influencia recíproca de cada miembro del equipo. Todos se sienten comprometidos con el aprendizaje de los demás, creando un ambiente interdependiente y positivo sin competencia.

Contemplando ambas definiciones, y teniendo en cuenta los puntos anteriormente tratados, podemos pensar que se trata de dos métodos que podrían tomarse como sinónimos uno del otro.

Ambos parten del constructivismo social, requieren de la implicación y participación de cada miembro como parte de un todo en la construcción del conocimiento. Buscan una interacción mutua por parte de sus miembros y fomentando la responsabilidad individual.

La función del profesorado también está clara: no debe ser la figura transmisiva de épocas anteriores. Se convierte en un guía, un participante más de la actividad que acompañará al alumnado, protagonista indiscutible del aprendizaje, en su comunicación, cooperación y colaboración, aprendiendo y enseñando junto a ello. De este modo, propiciará un clima cercano y de confianza, en el cual se procure y facilite el aprendizaje y la interacción social de todos los participantes.

Hasta ahora, sólo hemos podido ver lo mucho que se parecen ambos estilos de aprendizaje. No obstante, presentan diferencias importantes:

- a) El aprendizaje cooperativo construye conocimiento a través de la contribución entre el grupo de iguales, por lo que se favorece el intercambio y aprendizaje de estudiantes con dificultades y, aquellos más aventajados, también se desarrollan y enriquecen al contribuir en la enseñanza de sus compañeros y adquirir nuevo conocimiento y habilidades. En cambio, el aprendizaje colaborativo busca la construcción del conocimiento a través del trabajo conjunto, es decir, que cada miembro aporte lo mejor de sí mismo para un objetivo común. Por lo tanto, no busca el intercambio de conocimientos, ese proceso de enseñanza/aprendizaje mutuo, sino la colaboración entre todos para llegar a un mismo fin.
- b) La figura del profesorado también se presenta como una notable diferencia. Mientras en el aprendizaje cooperativo es el profesor quien ofrece el problema a tratar y organiza las funciones dentro de los grupos, en el aprendizaje colaborativo dejará mayor libertad en el proceso, no determinando ni los roles, ni ofreciendo estrategias de aprendizaje para determinar los pasos a seguir.
- c) De este modo, llegamos al punto clave y final que los diferencia, y es que, podemos decir que el aprendizaje colaborativo es una extensión del aprendizaje cooperativo, pues requiere por parte del alumnado una preparación más avanzada para ser fructífero. El aprendizaje cooperativo acepta, y fomenta, la formación de grupos heterogéneos; sin embargo, esta heterogeneidad, al requerir un nivel más avanzado de habilidades sociales y conocimiento, puede suponer un problema en el desarrollo del aprendizaje colaborativo.

Como hemos podido apreciar, el aprendizaje cooperativo y el colaborativo son dos sistemas de aprendizaje que parecen estar cortados por un mismo patrón. Sus similitudes pueden inducir a errores que, en su propia concepción aislada de los términos, incluso podría considerarse sinónimos. No obstante, mientras el cooperativo busca desarrollar habilidades socio-afectivas, donde cada miembro del grupo ayude a los demás para alcanzar la meta (por lo que es favorable para los grupos con alumnado con diversidad funcional), el colaborativo requiere de una

especialización y madurez de los miembros del grupo, pues al poseer una estructura más abierta y flexible, donde el grupo se responsabiliza enteramente del desarrollo de la tarea encomendada. Es en este último donde se desarrollan habilidades más de índole social y personal.

3.4.3.- Perfeccionamiento docente e integración del Aprendizaje Cooperativo en el aula.

Aún nos queda mucho por profundizar en el campo del aprendizaje cooperativo. No obstante, es necesario adentrarnos en la realidad práctica, cómo convertir un aula transmisiva, tradicional, o con pequeños cambios efectuados, en un aula donde predomine el este estilo de aprendizaje. Asimismo, puede que hayan surgido algunas cuestiones relacionadas con la labor del profesorado, sobre su preparación para abordar un aula de estas características.

No hay cambios rápidos, ni sencillos, ni una estructura o patrón a seguir para alcanzar el fin deseado. El mejor modo para llegar a nuestro objetivo podemos encontrarlo en las palabras de Aristóteles: *“Las cosas que debemos aprender para poder hacerlas, las aprendemos haciéndolas”*. Por ello, ¿de qué mejor manera podemos aprender a llevar un aula cooperativa, que empezando a hacerlo?

No tenemos por qué construir la casa por el tejado. Podemos, y debemos, incorporar el aprendizaje cooperativo de forma progresiva, sin provocar una transición brusca. Podemos comenzar haciendo pruebas en el aula, pequeñas inclusiones de este estilo de aprendizaje, en las que sería ideal contar con la ayuda de alguien especializado en la materia.

Para que este avance hacia la cooperación sea adecuado, siguiendo a Domingo (2008), en cada asignatura debe trabajarse el aprendizaje cooperativo un 30% como mínimo de su totalidad, pues de no ser así, podría producir desmotivación en el alumnado.

Esta incorporación comenzará a reducir las clases expositivas del profesorado. Incluiremos pequeños cambios en la dinámica como la comparación de los resultados obtenidos entre compañeros y compañeras, tras la realización de cualquier actividad individual. Esta comparativa puede llevar a tres escenarios posibles: que hayan dado con la misma respuesta, que hayan obtenido la misma respuesta, pero de modos diferentes, o dar con respuestas diferentes. En el primero de los casos, no habrá mucho que hacer y podrán comparar con otros compañeros para poder efectuar lo que esperamos. Por el contrario, si han llegado a la respuesta de modos diferentes, pueden buscar la manera de resolver el problema conjuntamente, integrando lo mejor de cada planteamiento, y así mejorar su propia respuesta. Del mismo modo ocurre en el último ejemplo, mediante el cual, el alumno que haya resuelto bien el problema podrá explicar a su compañero como hacerlo.

Mediante este pequeño cambio en la dinámica, no sólo incluimos los principios del aprendizaje cooperativo, también reanimamos la clase, despertamos su interés y atención, pues les sirve como paréntesis y cambio de la estructura usual.

Para que podamos considerar que una clase está utilizando aprendizaje cooperativo, deben constar los siguientes elementos (Domingo, 2008):

- a) El pilar de esta estrategia es que el alumnado aprenda aprendiendo y enseñando.
- b) El trabajo se lleva a cabo en pequeños grupos, en los que cada uno tiene asignado un rol, por lo que existe una simbiosis entre sus integrantes, una dependencia grupal.
- c) Existen, conjuntamente, la responsabilidad individual y de grupo.
- d) Se desarrollan habilidades sociales y se reflexiona sobre la efectividad del grupo.

Centrándonos en la figura del profesorado, es obvio que necesitamos una capacitación para llevar a cabo este tipo de aprendizaje. No podemos limitarnos al talento, es necesario tener un aprendizaje en esta materia, unas tablas y una estructura. Siguiendo a Johnson, Johnson y Holubec (1994), la capacidad del docente para organizar las tareas cooperativas se evidencia en su habilidad para:

- 1) Estructurar cooperativamente cualquier clase, de cualquier materia y nivel.
- 2) Emplear, como rutina, el aprendizaje cooperativo entre un 60 y 80% del tiempo.
- 3) Describir con precisión lo que hace y por qué, plasmando así las características y ventajas del aprendizaje cooperativo.
- 4) Aplicar los principios de la cooperación en otras esferas.

Puede parecer abrumador, pero la realidad es, como cité al principio, que para aprender, lo mejor es aprender haciendo. No podemos ir a lo loco, de una manera desorganizada, sin saber qué hacemos ni a dónde vamos. Debemos tener las ideas claras, dominar la materia y saber cuál es nuestro objetivo principal, pero el estudio sin una actividad real, en demasía carece de sentido. Por ello, siguiendo a los mismos autores antes mencionados, para adquirir esta experiencia debemos hacerlo siguiendo el procedimiento de perfeccionamiento progresivo:

- a) Dictar una clase cooperativa.
- b) Evaluar cómo funcionó.
- c) Reflexionar sobre cómo podría mejorarse.
- d) Dictar una clase cooperativa mejorada.
- e) Evaluar cómo funcionó.
- f) ...

Como vemos, es un bucle sin fin. Probablemente, a pesar de los años, la experiencia, y la maestría en la materia, nunca dejemos de comprobar cómo podría mejorarse, cómo la realidad, con su infinidad de posibilidades, siempre va a cambiarnos las preguntas cuando tengamos todas las respuestas.

3.4.4.- Tipos de grupos de Aprendizaje Cooperativo y roles asignados.

Johnson y Johnson (1999) establecen que en el aula se pueden formar 4 tipos de grupos de aprendizaje:

- a) *Grupo de Pseudoaprendizaje*: el alumnado trabaja junto, pero sin interés ni motivación.
- b) *Grupo de Aprendizaje Tradicional*: el alumnado trabaja junto, pero la actividad no está estructurada para que sea conjunta, siendo realmente individual.
- c) *Grupo de Aprendizaje Cooperativo*: el alumnado trabaja en grupo, son responsables de su trabajo y entienden la importancia del éxito por la labor conjunta.
- d) *Grupo de Aprendizaje Cooperativo de Alto Rendimiento*: igual que el anterior, pero su compromiso, implicación y entendimiento es superior.

Dentro de estos grupos, centrándonos en los que nos interesan sobre Aprendizaje Cooperativo, existen 3 tipos que pueden utilizarse dentro del aula: informales, formales y grupo base.

Grupos informales.

Estos grupos son de corta duración pues se utiliza como un añadido, un cambio en la dinámica habitual de la clase. La clase aún no ha adoptado una dinámica cooperativa propiamente dicha, por lo que se añaden estos grupos durante la enseñanza directa establecida, por ejemplo, durante las explicaciones del profesorado.

Este tipo de grupos presenta su interés en la utilización al focalizar la atención del alumnado en los materiales que deben aprender. Crea un clima favorable para el aprendizaje al cambiar la dinámica rutinaria y con ello consigue que el alumnado se centre en el material a aprender.

Su utilización, como añadido a las clases de explicación, permite que lo que el profesor explica no caiga en saco roto y que, mediante el trabajo cooperativo, se aprenda de verdad.

Grupos formales.

Estos grupos son más duraderos, pudiendo abarcar un período que va desde una clase hasta varias semanas. Se forman grupos para realizar una tarea específica, por lo que el objetivo se comparte entre cada uno de los miembros. De este modo se aseguran de que el alumnado se involucre activamente en la realización de la tarea.

Cada miembro del grupo tiene, siguiendo a Domingo (2008), dos responsabilidades: maximizar su aprendizaje y el de sus compañeros de grupo. Los estudiantes deben, durante el período en el que se forme el grupo, comprender el contenido a tratar, organizarlo e integrarlo en su conocimiento, para así poder trabajarlo debidamente y explicarlo al resto de sus compañeros y compañeras en caso de ser necesario.

Grupo base.

Este es el grupo cooperativo por excelencia. Se trata de grupos de formación heterogénea utilizados en períodos de larga duración que pueden ir desde un trimestre a varios cursos. Por ello, son grupos estables en los que los miembros se conocen, empatizan y se apoyan mutuamente en el desarrollo y progreso de las tareas pertinentes. El compromiso, por tanto, es evidente, al igual que su implicación y responsabilidad a largo plazo.

La productividad de este tipo de grupos no está marcada por sus componentes, está determinada por el modo en que trabajen cooperativamente. Siguiendo a Johnson y Johnson (1999), es conveniente recurrir a este tipo de grupo heterogéneo porque presenta diferentes posibilidades, aptitudes, experiencias e intereses por parte de cada uno de sus miembros. Esta variedad, tanto en la ideación, planificación y métodos de resolución, conlleva un choque cognitivo, el desequilibrio comentado al inicio de este trabajo, con el que se estimula el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo cognitivo y social.

	Grupo Informal	Grupo Formal	Grupo Base
Definición	Grupos reunidos, normalmente, al azar para una actividad concreta.	Trabajo en grupo para alcanzar un objetivo común, asegurándose de la implicación de sus miembros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Grupos heterogéneos con miembros estables. La conexión es mucho más intensa, por lo que el grado de implicación y compromiso es mayor.
Tiempo	Poca duración	Duración media	Larga duración
Objetivos	Focalizar la atención para la correcta asimilación del material.	Trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, lo cual implica un grado de implicación grupal y compromiso.	Posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo para un buen rendimiento escolar.

Tabla nº 3. Tipos de grupos cooperativos.

Fuente: adaptado de Johnson y Johnson (1999).

Una vez tratados los distintos tipos de grupos, y, más concretamente, las agrupaciones dentro del aprendizaje cooperativo, es necesario señalar un aspecto fundamental en la práctica de esta realidad educativa: la adopción e interpretación de roles. Con esto, cada miembro del grupo, adopta e interpreta un papel o rol de un determinado “personaje”. No es necesaria una dramatización, ni nada semejante, pero sí adquirir y llevar a cabo las cualidades y responsabilidades acordes al papel encomendado.

Los roles asignados a cada miembro irán rotando, bien por las necesidades del grupo, las observaciones del profesorado, o por rotación temporal establecida cada cierto tiempo. Cada alumno y alumna tendrá, por su rol asignado, una serie de responsabilidades que deberá cumplir para conseguir el óptimo equilibrio de su grupo, y que así, no falle ninguno de las piezas interconectadas en la consecución de sus objetivos. Con ello, al tener unas tareas asignadas, unas responsabilidades concretas, el alumnado será más consciente de su labor, mejorará así su comunicación tanto con el grupo como con el profesorado, y aumentará el interés por saberse, y considerarse, un elemento fundamental.

Estos roles establecen lo que puede y debe esperarse de cada miembro, pues sus responsabilidades y deberes quedan claros en todo momento. Así, a su vez, se reduce el riesgo de pasividad o inacción por desconocimiento al no haber trabajado anteriormente en grupo, o específicamente como es el caso, en grupo cooperativo. Siguiendo a Johnson, Johnson y Holubec (1994), la asignación de roles presenta varias ventajas:

- 1) Reduce la probabilidad de una actitud pasiva o dominante de algún miembro del grupo.
- 2) Asegura la utilización de técnicas grupales y el aprendizaje de las prácticas requeridas.
- 3) Crea una interdependencia entre los miembros del grupo al asignar roles complementarios e interconectados.

La asignación de roles es la manera más segura y eficaz de conseguir que el grupo trabaje de manera conjunta sin obstaculizar su propia labor. Los roles que pueden desempeñar, según Johnson, Johnson y Holubec (1994), estarán clasificados de acuerdo a su función:

- Roles que ayudan a la conformación del grupo: supervisor del tono, del ruido, o de turnos.
- Roles que ayudan al grupo a funcionar: encargado de explicar ideas o procedimientos, de registro, de fomentar la participación, de ofrecer apoyo, de aclarar, observador y orientador.
- Roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo: sintetizador, corrector, encargado de verificar la comprensión, investigador/mensajero, analista, generador de respuestas.
- Roles que ayudan a incentivar el pensamiento: crítico de ideas, inquisidor, productor de opciones, verificador de la realidad, integrador, encargado de buscar fundamentos, de diferenciar y de ampliar.

Estos autores, además, añaden que podría haber otras funciones como roles para conseguir recursos, referentes a asumir perspectivas o roles cognitivos. No obstante, esta división tan extensa de los roles puede dificultar notablemente nuestra labor, pues los grupos, en muchas ocasiones, por no mencionar la mayoría o totalidad de casos, no tendrán un número tan elevado de componentes.

Por ello, podemos reducir la lista a una totalidad de 4 o 5 roles que compendien lo más importante de todo esto sin fallar en la delimitación de las tareas.

A modo de síntesis de las aportaciones de Pujolàs (2008) y Domingo (2009), podríamos definir los siguientes roles básicos.

Roles	Misión
Líder/Responsable/Coordinador	<p>Coordina el trabajo grupal, animando a sus integrantes a avanzar en la consecución de sus objetivos y aprendizaje.</p> <p>Mantiene al grupo enfocado en la tarea de aprendizaje, procurando que no se pierda el tiempo.</p> <p>Asigna turnos para la participación de todos los miembros del grupo.</p> <p>Mantiene el grupo en movimiento y facilita las discusiones para evitar que se pierda el enfoque objetivo.</p> <p>Conoce a la perfección lo que el profesorado quiere que aprendan.</p>
Ayudante	<p>Mide el tiempo de las actividades.</p> <p>Avisa cuando el tiempo está acabando.</p>
Secretario	<p>Toma nota de las ideas del grupo para organizarlas de manera gráfica y cooperativa.</p> <p>Expone y presenta los resultados del trabajo realizado por el grupo, además de recordar las funciones individuales de los miembros, así como el objetivo grupal.</p> <p>Realiza un seguimiento de la información.</p> <p>Consolida las conclusiones del grupo.</p>
Facilitador/Responsable del material	<p>Se encarga de que los miembros del grupo utilicen el material correctamente.</p> <p>Custodia y cuida del material grupal.</p> <p>Controla que cada uno de sus compañeros y compañeras mantenga limpia y ordenada su zona de trabajo, no dificultando así la labor de los demás.</p>

Tabla nº 4. Roles cooperativos.

Fuente: adaptado de Pujolàs (2008) y Domingo (2009).

En la tabla, como puede comprobarse, se plantean 5 roles diferenciados. Esto no quiere decir que cada grupo deba contar con un mínimo de 5 integrantes para poder llevarse a cabo un reparto equitativo o ideal. Estos roles plantean la posibilidad de integrarse o fundirse unos con otros, por lo que en grupos de 3 o 4 miembros, por ejemplo, el líder/responsable/coordinador asumirá el cargo de ayudante al mismo tiempo, o puede unirse el rol de facilitador/responsable de material con el de secretario.

3.4.5.- Distribución del aula cooperativa.

Sabemos que, en la enseñanza, como prácticamente en cualquier otro lugar donde tenga lugar un intercambio comunicativo y laboral, o donde se trabaje en equipo y cooperativamente, el espacio debe plantearse y cuidarse minuciosamente. No vale con colocar mesas y sillas al azar, o con una distribución estática e inflexible. Debemos darle una importancia notable al espacio, a su organización, pues es por él que se puede facilitar enormemente las labores de aprendizaje, o bien obstaculizarlas significativamente.

Un aula debe ser personal, que reúna en ella tanto la filosofía del profesorado, como los intereses y particularidades del alumnado. Debe ser como un hogar, una extensión más del lugar donde más cómodos nos sentimos, pues es ahí donde pasaremos gran parte de nuestra vida. Debemos, por tanto, no sólo pensar en su distribución espacial, sino también cuidar su estética, lo que vemos y sentimos al estar en ella. Esto, si lo cuidamos y construimos, conjuntamente con el alumnado, como es debido, favorece en el rendimiento, su participación e implicación. Asimismo, la distribución, afecta en las oportunidades de establecer contacto, ya sea con los compañeros y compañeras, como con el profesorado, además de transmitir una sensación de seguridad, bienestar, satisfacción y comodidad.

Siguiendo a Johnson y Johnson (1999), el profesorado debe tener presentes las siguientes pautas en la distribución del aula:

- a) En un grupo de aprendizaje cooperativo, sus miembros deben sentarse juntos, de manera que cada uno de los miembros pueda ver al resto, a la cara, para facilitar una comunicación e interacción efectiva.
- b) La disposición del mobiliario debe encontrarse de tal manera que alumnado pueda ver al profesorado sin tener que adoptar una postura incómoda.
- c) Los grupos deben estar lo suficientemente separados para no afectar al rendimiento de otros grupos y disponer de pasillos anchos para que no obstaculice el tránsito del profesorado o el alumnado.
- d) El aula de aprendizaje cooperativo debe tener un fácil acceso a los demás, al docente y a los materiales.

- e) Se requiere una disposición del aula flexible, con la cual puedan llevarse a cabo los cambios necesarios para la realización de las tareas.

Es imposible que un aula siempre cumpla todas las expectativas y necesidades que requiramos en todo momento. Por ello es tan importante la flexibilidad comentada en la última pauta de distribución.

Esta flexibilidad nos permitirá efectuar los cambios que sean necesarios para disponer el aula bajo las necesidades y demandas de lo que vayamos a realizar. Para ello, un recurso necesario e interesante es la ambientación visual, utilizando elementos visuales atractivos para centrar la atención del alumnado sobre los puntos del aula más relevantes.

A continuación, y para finalizar este punto, nos hacemos eco de las aportaciones de Pujolàs (2002), respecto a la distribución del aula, para fomentar el trabajo cooperativo.

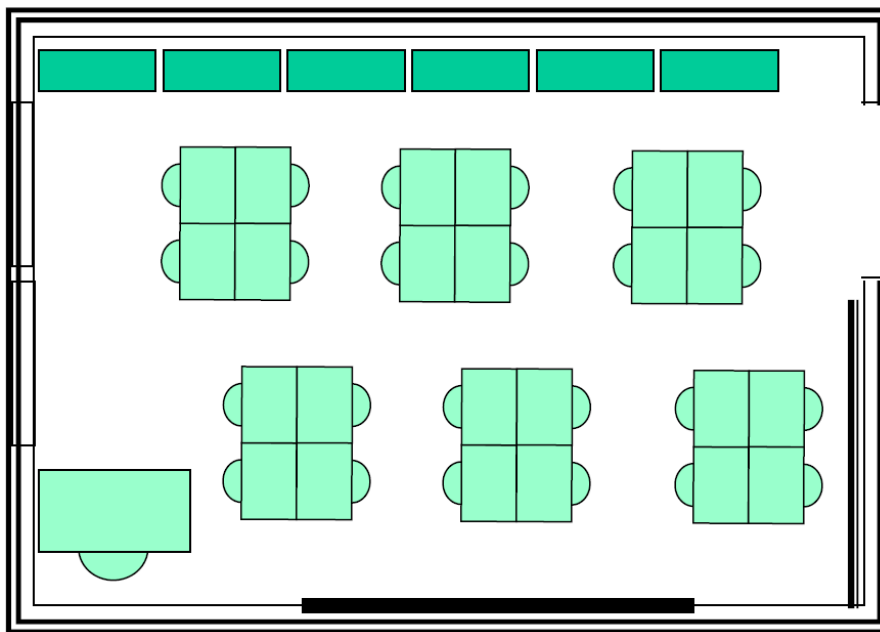


Figura nº 2. Distribución de aula cooperativa.

Fuente: Pujolàs (2002).

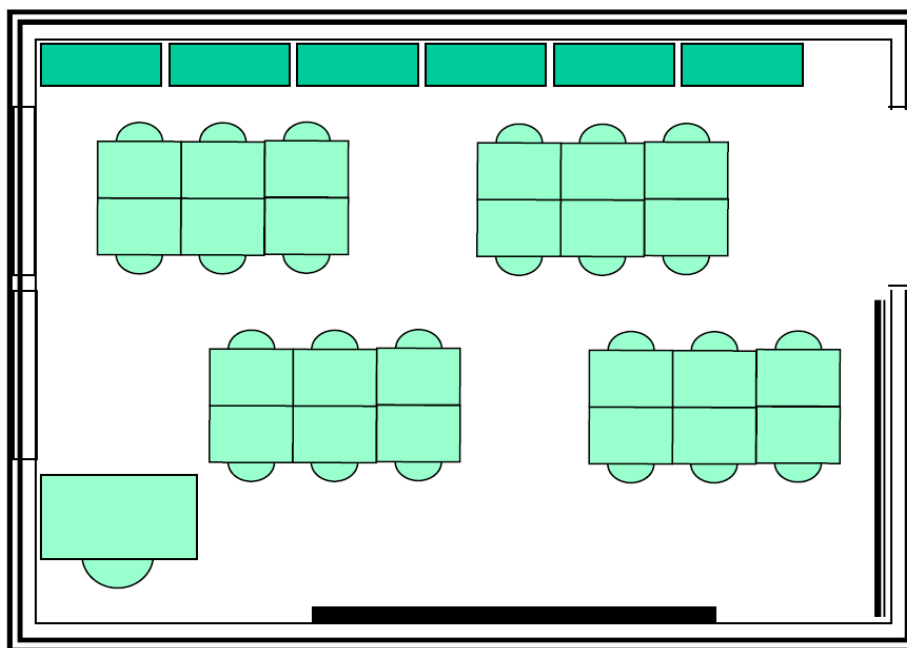


Figura nº 3. Distribución de aula cooperativa.

Fuente: Pujolàs (2002).

3.5.- El largo camino hacia la inclusión: aproximación a las realidades educativas existentes.

Antes de adentrarnos en el camino y la realidad educativa que vivimos, es necesario incidir sobre dos conceptos imprescindibles en este punto: la integración e inclusión educativa. Para ello, para entender mejor las diferencias que presentan, adjuntamos el siguiente cuadro comparativo:

INTEGRACIÓN ESCOLAR	INCLUSIÓN ESCOLAR
Centrada en el diagnóstico, en el déficit.	Centrada en la resolución de problemas en colaboración, en las posibilidades.
Dirigida a la Educación Especial (alumnado con necesidades educativas especiales).	Dirigida a la Educación en general (todos los alumnos y alumnas).
Basada en principios de igualdad y competición.	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La inserción es parcial y condicionada.	La inserción es total e incondicional.
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas).
Se centra en el alumnado (se ubica al alumnado en programas específicos).	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfrazar las limitaciones, porque son reales.

Tabla nº 5. Comparación Integración Escolar e Inclusión Escolar.

Fuente: adaptado de Alemañy (2009) a partir de Arnaiz (2003) y Moriña (2009).

La diferencia está clara, pero si necesitamos aún un punto mayor de esclarecimiento, podemos hacernos eco de la realidad:

{...}se ha producido un abandono de la idea de “integración” en beneficio de la “inclusión” {...}. “Integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas.” (Ainscow, 2001: 202).

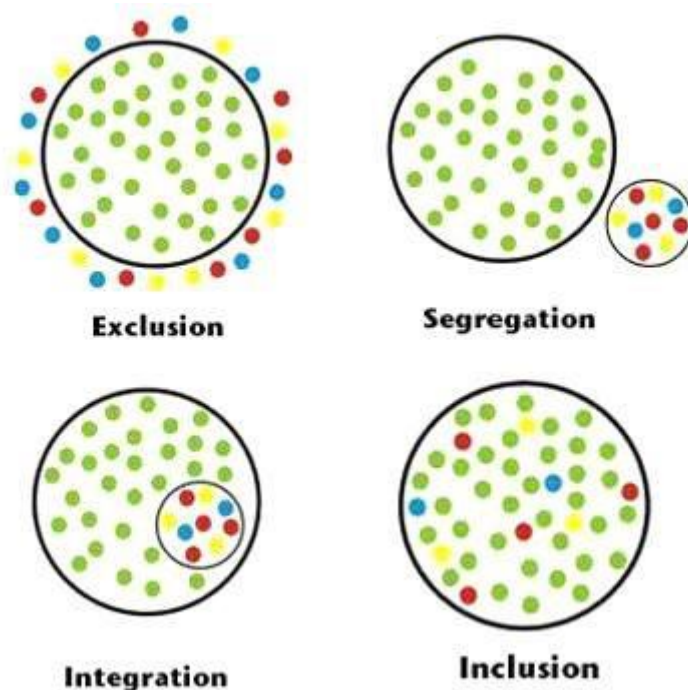


Figura nº 4. Diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión.

Fuente: schoolofdoubt.com

La actualidad sobre nuestro sistema educativo está en boca de todos. Cada pocos años, sufrimos una serie de cambios, más o menos notables, con el devenir de los intereses políticos. Estos cambios, en lugar de estar enraizados en el futuro y bienestar de los niños y niñas que pueblan las aulas, se centran más en un ideal orgulloso que puja por el “y yo más”. No obstante, la evolución educativa puede palpase, así como una renovación ideológica y práctica que una minoría comienza a hacer realidad.

En lo referente a la Educación Especial, desde la década de los 70 venimos viviendo una serie de reformas significativas que han mejorado, a nivel teórico en su mayoría, la realidad del alumnado con necesidades educativas especiales. Su educación en aquel entonces estaba segregada, recluida en centros especiales donde, por la consideración metodológica de que los grupos homogéneos eran mejores para la formación del alumnado, eran excluidos y apartados de sus iguales. Con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, se tuvo en consideración a este alumnado, y en su artículo 51 se expresa que su escolarización, si la

gravedad de su déficit no lo impide, se realice en centros educativos ordinarios (Mario Toboso Martín, et al., 2012). No obstante, por problemas de presupuesto, esta reforma se vio frenada.

Los cambios reales por fin comenzaron a llegar con la Constitución Española de 1978, que en su artículo 49 atiende las necesidades de integración de este alumnado, así como con la llegada de nuevas orientaciones pedagógicas como el Informe Warnock (1978) y la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). En esta última se establece que el alumnado se integrará en el sistema ordinario de educación general, recibiendo los apoyos necesarios (Mario Toboso Martín, et al. 2012). Fue entonces, sobre todo con la llegada de la orden de 20 de marzo de 1985, en el curso 1985/86, cuando la integración comenzó a ser un hecho real, relegándose la educación especial para la atención específica del alumnado que, por su gravedad, no pudiese integrarse en los centros ordinarios (Casanova, 2011).

Hasta este momento estaríamos hablando de los primeros avances en materia de integración, pero es a partir de la década de los 90 cuando empiezan a vislumbrarse los primeros antecedentes de la inclusión. Una brecha normativa que aún se mantiene alejada de la realidad, como en nuestros días, pero un principio importante que comenzó a consolidar unas bases una firme determinación por conseguir este objetivo.

Con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se establece como norma, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de los equipos de orientación (Fernández, 2011). En esta ley aparece por primera vez en España el concepto de necesidades educativas especiales, el cual se consolida a través de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994. Este concepto establece que todos, cualquier niño y niña, puede presentar dificultades de aprendizaje en cualquier momento o etapa de su educación, de este modo, se aparta del anticuado término de la deficiencia, del ensalzamiento del problema, teniendo en cuenta el entorno, y así, la adaptación que este ofrece a sus necesidades.

La Declaración de Salamanca (1994) siembra en nuestro país por primera vez la idea de la inclusión. Plantea la inclusión de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias individuales, incluso los de afectación grave. En algunos de estos casos aún se mantiene que la inclusión quizá no sea posible, no obstante, por ello no debe estar segregada completamente, pudiendo tener un régimen de integración parcial.

Actualmente, en pleno siglo XXI, la educación sigue avanzando, a pequeños pasos, e incluso con algunos retrocesos como fue el caso de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que, pese a no llegar a aplicarse, en sus planteamientos se vislumbraba cierto retroceso con relación a todo lo logrado hasta el momento (Calvo et al., 2004). Con la llegada de la

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y actualmente con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se mantienen los avances anteriores en materia de educación inclusiva, aunque no suponen un avance significativo en esta materia.

Actualmente, disponemos de varias modalidades de escolarización, las cuales sostienen que el alumnado con necesidades educativas especiales deberá tener un seguimiento y revisión periódica, en el que cual se determine, mantenga y/o modifique, las decisiones de escolarización tomadas. Esto, siempre deberá orientarse hacia un régimen de escolarización en centros ordinarios.

Modalidades de escolarización:

a) *Centro Ordinario: Integración total en grupo ordinario a tiempo completo.*

Es la modalidad “ideal”. El alumnado con necesidades educativas especiales se encontrará a tiempo completo en el aula ordinaria, desarrollando el currículum ordinario con ayudas técnicas de acceso, adaptaciones curriculares (poco significativas) o refuerzo educativo.

b) *Centro Ordinario: Integración en grupo ordinario con asistencia a aula de apoyo en periodos variables.*

El alumnado escolarizado de esta manera requiere de una atención personalizada específica, por lo que se integra en un aula ordinaria parcialmente, y es atendido en un aula de apoyo en periodos determinados según sus necesidades.

c) *Centro Ordinario con aula específica.*

Este nivel de escolarización está destinado a aquellos que requieren de adaptaciones curriculares significativas, por lo que la mayor parte del tiempo se encuentran en las aulas específicas, compartiendo poco tiempo con el resto de compañeros de nivel. En algunos casos, sólo los tiempos de recreo.

d) *Centro Específico.*

El alumnado será escolarizado en centros de educación especial cuando sus condiciones requieran, según la evaluación psicopedagógica y el dictamen, adaptaciones curriculares significativas extremas que no puedan llevarse a cabo en un centro ordinario.

e) *Centro Específico y Centro Ordinario: Integración Combinada.*

Es una modalidad que actualmente se encuentra poco extendida, en la que el alumnado pueda beneficiarse de ambos sistemas. En este régimen de escolarización se consideran dos tipos de centros: el de referencia y el de acogida.

La realidad es que la educación actual, aunque ha sufrido un cambio notable desde los tiempos antes mencionados, desde los 70, y anteriormente, hasta la actualidad, aún no ha conseguido asentar una base sólida y estable en materia de inclusión educativa, por no mencionar las carencias que mantiene en tantos otros niveles. Tratamos de adaptarnos a los estándares europeos, de equipararnos a otros sistemas educativos y países que llevan ejerciendo un cambio, y

manteniéndolo, desde hace décadas. A veces puede darnos la impresión de que, en lugar de avanzar y luchar en busca de una calidad educativa real, se parchea para retrasar el posible “qué dirán”.

3.6.- El Aprendizaje Cooperativo como medio para la inclusión.

En este último punto que nos ocupa, desemboca todo lo que hemos visto hasta este punto, descubriendo que, el aprendizaje cooperativo es, sino la mejor, una de las herramientas y vías más favorables y posibilitadoras para la consecución de la verdadera inclusión educativa. Se trata pues de una realidad posible, de un camino que aún debemos andar, probar, desarrollar e implantar, pero que aúna en sí mismo el objetivo que todo educador debe llevar consigo en su vocación: lograr una educación abierta, por y para todos.

Aunque se trata de conceptos diferentes, la educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo están íntimamente relacionados. Para ver esta relación, podemos formularnos algunas de las preguntas que Pujolás (2009) realiza al respecto y que sólo encontrarían respuesta en esta práctica: ¿cómo pueden progresar en su aprendizaje alumnos “diferentes” dentro de una misma aula? ¿Cómo pueden progresar alumnos “diferentes” en un clima competitivo e individualizado? Y, lo que es más, dentro de la cooperación, ¿cómo pueden aprender a cooperar y respetar las diferencias, formarse en una sociedad solidaria e igualitaria, educándose en aulas y centros diferentes?

Formulado así, parecería absurdo mantener el sistema actual. De este modo se demuestra una vez más la necesidad de un sistema educativo inclusivo, con aulas y escuelas inclusivas. Pero llegar a este punto requiere de un cambio estructural y de proceder, de un nuevo paradigma pedagógico. Todas las aulas están formadas por alumnos diferentes, pero esta diferencia no acepta el término en su totalidad. Para la verdadera inclusión, debemos atender dentro de un mismo centro, y una misma aula, a todos por igual, independientemente de su sexo, raza, capacidad o cualquier otra diferencia que posea.

Buscaríamos, por tanto, una escuela que no etiquetase al alumnado. Una escuela que, como afirma Bray (2001), no acoge sólo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y los recursos disponibles, sino que acoge a todos, y es ella la que se adapta para atenderlos.

Para poder llevar a cabo este cambio necesitaremos desarrollar estrategias para la atención a la diversidad dentro del aula. Estas estrategias, descritas por Pujolàs (2009), son tres, y permiten que todos los alumnos y alumnas, independientemente de su capacidad o características, participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando y fomentando la interacción entre todos:

- 1) La personalización de la enseñanza: consiste en adecuar lo que enseñamos y cómo lo enseñamos a las necesidades y particularidades del alumnado. No hay dos alumnos iguales,

por ello, es necesario personalizar la enseñanza para atender a todos y cada uno de ellos. Para esto, se utilizan una serie de estrategias y recursos relacionados con la programación multinivel, que es la multiplicidad de formas que tenemos de comunicar unos conocimientos, actividades, evaluación, etc., ajustadas a las diferencias dentro de un grupo.

- 2) La autonomía del alumnado: es un punto a tener en cuenta en relación con la necesidad que el alumnado con menos autonomía tendrá con el profesorado. Los alumnos y alumnas más autónomos requerirán de menor atención por parte del profesorado, quien enseñará, explícitamente, recursos y estrategias de autorregulación del aprendizaje, es decir, aprender a aprender. De este modo, el profesorado podrá dedicar más a quien más lo necesite, y asimismo, contar con el apoyo del alumnado más autónomo para aprender por sí mismos, además de ayudar a sus compañeros y compañeras con mayores dificultades.
- 3) La estructuración cooperativa del aprendizaje: vinculada con lo último mencionado en el punto anterior. El profesorado no es el único que enseña en este proceso, el alumnado, dentro de sus grupos, podrá “enseñarse” mutuamente, cooperando y ayudándose en cuanto necesiten unos de otros.

Como podemos ver, la escuela inclusiva concibe la educación con un alto componente social, requiriendo una radical transformación para poder llevarse a cabo esta respuesta a la diversidad. Todos tenemos el mismo derecho a la educación, independientemente de nuestras características, ritmos de aprendizaje o dificultades. La escuela es, y debe ser, el punto de partida con el que cambiar el mundo, construir uno mejor, fundamentado en los principios de igualdad y democracia, dónde, la diversidad es un valor al alza que cohesiona al grupo y ofrece mayores posibilidades de aprendizaje (Ríos, 2009).

A modo de síntesis sobre la necesidad de las escuelas inclusivas y el aprendizaje cooperativo, incluimos las 9 ideas clave de Pujolas (2008), las cuales debemos tomar como si de los 9 mandamientos de la inclusión cooperativa se trataran:

- 1) Las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones.
- 2) Hay que saber gestionar la heterogeneidad de un grupo clase, en lugar de ignorarla o reducirla.
- 3) Introducir el aprendizaje cooperativo equivale a cambiar la estructura de aprendizaje de un aula.
- 4) La cohesión del grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, para trabajar en equipos cooperativos dentro de la clase.
- 5) Las estructuras cooperativas aseguran la interacción entre los estudiantes de un equipo.
- 6) El aprendizaje cooperativo es también un contenido que hay que enseñar.
- 7) El aprendizaje cooperativo facilita y potencia el desarrollo de algunas competencias básicas.

- 8) El grado de cooperatividad de un grupo depende del tiempo que trabajan juntos y de la calidad del trabajo en equipo.
- 9) El aprendizaje cooperativo es una forma de educar para el diálogo, la convivencia y la solidaridad.

Llegados a este punto final del marco teórico, podemos afirmar la conexión, a través de los estudios realizados por diferentes autores como Pujolàs, y los conocimientos extraídos del contenido, que el aprendizaje cooperativo es una vía, si bien no la única, óptima y favorable para la consecución de la inclusión educativa y la mejora de nuestro sistema de enseñanza.

Se tratan una construcción del conocimiento y la materia que a la larga es mucho más significativa y efectiva que la meramente transmisiva y conductual que hemos vivido hasta el momento, desarrollando a su vez unos valores y actitudes propios de una sociedad democrática forjada en el fomento de la igualdad, el respeto y la cooperación con nuestros iguales.

Indudablemente, no es algo que podamos instaurar de forma rápida y directa, pero el camino está marcado para conseguir el objetivo que desde hace décadas aún perseguimos.

4.- CONTEXTUALIZACIÓN.

El proyecto se ha realizado en un centro de educación especial y un centro ocupacional de Almería. Se encuentran situados en pleno centro de la ciudad, siendo el nivel socioeconómico familiar medio. Las posibilidades que brinda esta localización, así como sus instalaciones, nos han permitido trabajar distintos talleres y labores de autonomía, así como mejorar las habilidades sociales en las salidas al entorno.

El centro cuenta con:

- Una cocina habilitada con todo el equipamiento necesario para realizar cualquier receta o actividad manipulativa relacionada.
- Una sala de usos varios con una cama, mobiliario y electrodomésticos de uso cotidiano.
- Sala de informática.
- Taller de labores/manualidades.
- Sala de juntas (la cual utilizamos para las reuniones y asambleas con el alumnado).
- Pista multideportiva.

A su vez, el personal con el que contaremos para llevar a cabo la actividad, constará de, en este caso:

- Un monitor de taller/profesor que los acompañará durante todas las sesiones.
- Una cocinera voluntaria dedicada en los últimos años a la realización de cursos de cocina y formación de personas con discapacidad.
- Auxiliar/profesora que colaborará en la realización de algunas de las sesiones.

El grupo en cuestión está formado por 9 integrantes, siendo concretamente 3 del colegio y 6 del centro ocupacional, con edades comprendidas entre los 14 y 32 años. El grupo es variado, teniendo un grado de autonomía variable, contando con sólo 3 integrantes, del centro ocupacional, plenamente autónomos para la realización de la mayoría de acciones. Para un mayor nivel de concreción, 4 de ellos presentan trastornos del espectro autista en distintos niveles, 2 tienen síndrome de Down, y los 3 restantes presentan trastornos de conducta y/o retraso madurativo.

5.- PROYECTO EDUCATIVO.

*“Lo que se les dé a los niños,
los niños lo darán a la sociedad.”*

Karl A. Menninger

5.1.- Metodología.

Como venimos comprobando desde el inicio de este trabajo, el aprendizaje cooperativo se erige como una metodología apropiada, favorable y necesaria para la inclusión y el desarrollo de un nuevo estilo de aprendizaje que propicie una sociedad democrática, solidaria y con un ferviente sentido de la igualdad. Por tanto, podemos concluir que, además de servir como estilo de aprendizaje entre el grupo de iguales, desarrolla e instaura una serie de habilidades sociales necesarias.

A través de este proyecto se ha querido demostrar cómo el aprendizaje cooperativo no sólo puede y debe extenderse como vía para la inclusión en Primaria, también comprobar cómo se manifiesta ante una experiencia real con alumnado de un centro de Educación Especial y los usuarios del centro ocupacional. Comprobar como el aprendizaje cooperativo tiene su efecto a través de esta experiencia demostraría su necesidad y aplicación.

La puesta en práctica está enfocada al desarrollo de la autonomía y las habilidades sociales, sobre todo, dejando de lado el aspecto académico en cuanto a contenidos y materia teórica. En algunos momentos, debido a los talleres que hemos realizado con ellos, se ha hecho necesario tratar brevemente algunos aspectos teóricos, pero en menor medida, pues lo que buscamos, en todo momento, es un aprendizaje vivencial que puedan aplicar a su vida diaria.

La elección del proyecto educativo como modalidad para el presente Trabajo fin de grado, por una parte, se debe a la plasticidad en cuanto a la elección del tema y el grupo al que va destinado, y por otro, a la duración del mismo. Su extensión y desarrollo está pensado para llevarse a cabo a lo largo de todo el año, con modificaciones o mejoras, o incluso de forma continuada mediante talleres en los años próximos.

El equilibrio del grupo se consigue, por una parte, por el liderazgo de los que poseen mayor autonomía, los cuales tienen una innata habilidad para granjearse el apoyo de sus compañeros y compañeras, y por otro, la vinculación afectiva recíproca entre cada uno de los miembros. Se conocen desde hace muchos años, y aunque no han trabajado cooperativamente hasta relativamente poco tiempo, tienen un alto grado de implicación y colaboración entre ellos.

La metodología que utilizamos para su aplicación es mayoritariamente activa, reduciendo el aspecto teórico hasta una mínima y necesaria cuestión. El grupo es el protagonista del aprendizaje,

abandonando el eje central clásico del profesor transmisor, para cumplir más una función de guía y orientador que los acompaña en su aprendizaje. Ellos construyen su conocimiento, lo hacen suyo y comparten con sus compañeros, bajo nuestro tutelaje y apoyo constante.

En todo momento, cada uno de los integrantes del grupo tiene alguna función según sus capacidades, siendo una estructura completa de aprendizaje cooperativo, en la que cada miembro se convierte en una pieza o engranaje clave, indispensable para la consecución u objetivo final de la tarea a realizar.

Aunque el proyecto está destinado al trabajo de la autonomía personal y el desarrollo de habilidades sociales, su practicidad puede extenderse a otros niveles educativos, como Primaria, y otras áreas del currículum. El modo de trabajo es a partir del aprendizaje cooperativo, por lo que se orienta al grupo a través de una serie de directrices en las que tienen funciones acordes a sus capacidades, enseñándoles la responsabilidad que recae sobre ellos para la consecución de unos objetivos determinados. Por ello, para estas actividades, y cualquier otra, la propuesta se manifiesta aplicable.

4.2.- Estructura del proyecto.

El proyecto que vamos a realizar se puede dividir en cuatro fases claramente diferenciadas, siendo una de ellas de formación previa, sobre todo por parte del profesorado para saber cómo guiar la realización. Estas fases son:

- i. Formación: en esta fase el profesorado se formará en aprendizaje cooperativo. Aprenderá los conocimientos básicos con los cuales comenzar a estructurar la realidad educativa y de trabajo a partir de estos fundamentos. El contenido no puede ni tiene porque ser total, pues como hemos visto en puntos anteriores de este trabajo, la mejor manera para aprender a trabajar cooperativamente es empezar a hacerlo. Es necesario una formación previa, un conocimiento y una determinación fundamental, pero el aprendizaje se crea a partir de la experiencia.
- ii. Cocina: en este taller, el alumnado del grupo cooperativo se formará en distintas habilidades y conocimientos relacionados con la cocina. No sólo se trata de cocinar, sino de desempeñar un “trabajo”. Cada miembro aprenderá una serie de conocimientos básicos sobre el mundo hostelero y practicará algunas de las funciones básicas: preparación y cuidado de alimentos, principales técnicas culinarias, como colocar y presentar una mesa, cuidado y almacenaje de los materiales y utensilios, etc.
- iii. Autonomía diaria: aquí realizaremos actividades de autonomía basadas en los conocimientos cotidianos necesarios para una “independencia” total o parcial. En él incluiremos aspectos como el cuidado y aseo personal, actividades de limpieza y orden, y el uso del teléfono para casos de necesidad o llamadas a familiares y amigos.

- iv. *Habilidades sociales*: este taller se trabajará, a su vez, en los anteriores, pues uno de los elementos imprescindibles de la cooperación y la dinámica de estas actividades es la interacción y relación entre los miembros del grupo. A su vez, en este taller aumentaremos su formación a través de salidas al entorno en las que realizaremos compras o visitas a centros de interés, en las cuales pediremos al grupo, mediante la distribución de roles, que se ocupen de guiar o realizar la compra que tengamos que hacer por su cuenta y con la menor intervención posible por nuestra parte.

El proyecto ha sido puesto en práctica, por lo que no es una realidad totalmente abierta o con la incertidumbre de los posibles resultados obtenidos. A continuación, expondremos 10 de las sesiones trabajadas, a modo de guía, dentro de las fases antes mencionadas, las cuales se compusieron de más, posteriormente, para perfeccionar (y aún hoy seguir perfeccionando) las habilidades y conocimientos trabajados.

Aunque hasta el momento de su realización nunca se ha trabajado cooperativamente, como metodología de enseñanza/aprendizaje, el alumnado del colegio y el centro ocupacional sí se ha implicado, unos con otros, en un desarrollo diario cooperativo. De este modo, la realización de las actividades siguientes, sin necesidad de excedernos en largas explicaciones con ellos o largos entrenamientos, han sido entendidas y realizadas sin dificultad pues, a lo largo de los años, de forma autónoma, han colaborado así entre ellos.

Cabe señalar la importancia de la adaptación metodológica, según las necesidades del alumnado, tanto en la evaluación como en la realización de las actividades. Sin una adaptación adecuada de los contenidos, recursos, el modo de acceso o la evaluación, la inclusión real no sería posible.

5.3.- Título e índice del proyecto.

Título: “Siempre juntos”.

Índice:

- Competencias, objetivos y contenidos.
- Actividades.
- Evaluación del proyecto.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Cronograma.

5.4.- Competencias, objetivos y contenidos.

Las competencias clave que pretendemos desarrollar con este proyecto están enlazadas principalmente con las siguientes: competencia en comunicación lingüística, aprender a aprender, y competencias sociales y cívicas.

En cuanto a los objetivos que pretendemos desarrollar, nos centraremos en:

Objetivo general:

- Trabajar cooperativamente con un grupo de educación especial, conociendo así sus roles, dinámica, beneficios y posibilidades.

Objetivos específicos:

- Favorecer la autonomía del alumnado con la realización de tareas y actividades de uso diario.
- Mejorar las habilidades y relaciones sociales del grupo a través de la interacción con sus iguales y situaciones de la vida cotidiana.
- Aprender y desarrollar valores democráticos, de colaboración e interdependencia positiva dentro de un grupo.

Los contenidos del proyecto se fundamentan sobre tres bloques: cocina, autonomía diaria y habilidades sociales:

- Cocina: conocimientos básicos sobre preparación y manipulación de alimentos, conocimientos básicos de hostelería referentes a preparación de mesas y servicio.
- Autonomía diaria: habilidades y conocimientos básicos para el desarrollo de su autonomía y crecimiento personal, tales como cuidado personal e higiene, ayuda en casa, limpieza, orden, etc.
- Habilidades sociales: desarrollo de habilidades de comunicación y tratos personales, fundamentadas en el respeto y la solidaridad.

5.5.- Actividades.

Fase I – Cocina.

Sesión 1: en esta primera fase se contará con la colaboración de una cocinera voluntaria especializada en cursos de hostelería y formación. Al inicio de la sesión, se explicará brevemente en qué va a consistir el taller (lo ideal es que ya se les haya informado previamente, generando expectación e interés), situándolos a todos en círculo, para que se vean unos a otros mientras intervienen.

La formadora y el profesor explican de forma sencilla y clara que, a partir de ese día, realizarán un taller de cocina y hostelería con ellos. Se explicará en qué consistirá, pero sobre todo se busca un diálogo e intercambio con ellos, hablando de sus conocimientos, sus tomas de contacto anteriores, qué les gustaría aprender de este “mundillo” así como sus platos favoritos, los cuales apuntaremos

para una futura elaboración. Esto puede llevarse a cabo directamente, mediante un diálogo grupal que moderaremos para no dejar a ninguno de los participantes sin intervenir, o bien, introduciendo al inicio de la sesión la presentación del grupo, tras un ejemplo de la formadora y el profesor, para que los demás, ante el ánimo, apoyo y ayuda de sus compañeros y compañeras, o el del profesor y la formadora, se presenten y rompan el hielo para crear, poco a poco, un clima directo y cercano.

Una vez realizada esta primera toma de contacto, la formadora les dirá qué van a hacer en esta primera mañana. Para ello, de las recetas favoritas tratadas anteriormente, se hará una votación. Se procurará la elección de una receta saludable, pero el mayor peso de ésta dependerá del grupo. Cada uno tendrá su momento, dará su opinión, y entre todos finalmente se elegirá la receta “ganadora” del día.

Hecho esto, comenzarán con la primera misión del día: hacer la lista de la compra e ir en su búsqueda. Para ello, se pedirá que elaboren la lista de ingredientes que son necesarios para realizar la receta. El profesor y la formadora estarán en todo momento con ellos, guiando su elaboración si en algún momento no consiguen extraer los ingredientes. Los encargados de elaborar la lista serán los 3 más autónomos, quienes son los únicos con capacidad lecto-escritora, mientras los demás aportarán, todos y cada uno de ellos, sus ideas, sean acertadas o erróneas.

Una vez terminada la lista de la compra se pondrá rumbo. Asignaremos responsables (roles) a los miembros del grupo. Son roles de ruta, tales como líder de popa y líder de proa, para los que regulen al grupo, guía, que será quien lleve la ruta hacia el supermercado, y hermanos mayores, que independientemente de la edad, serán los que acompañen a los miembros menos autónomos. El profesor y la formadora supervisarán todo para prever cualquier tipo de contingencia.

En el supermercado se llevará a cabo la misma labor, pero dividiendo en dos grupos: uno con el profesor y otro con la formadora. Se dividirá la lista en dos y partirán a la búsqueda y captura de los ingredientes necesarios. De nuevo se les dejará autonomía en su realización, sólo interviniendo en caso de ser necesario, para que sean ellos quienes busquen y encuentren los ingredientes. Una vez encontrados, volverán a juntarse los dos grupos para pagar el lote completo. Para esto, pediremos que sean ellos los que coloquen los ingredientes en la cinta transportadora y los vayan introduciendo con cuidado en las bolsas, las cuales se distribuirán entre ellos.

Para terminar la sesión del primer día, de vuelta en el centro, se elaborará la receta con los ingredientes comprados. Uno de los miembros del grupo se encargará de escribir, paso a paso, la receta, mientras los demás ocuparán un rol asignado para ayudar en la realización. Tendremos especial cuidado en las labores de cortado o manipulación de utensilios calientes y fuego/vitro. Asimismo, esta actividad será un momento ideal para abordar las normas y hábitos de higiene para manipulado de alimentos.

Una vez concluida la elaboración de la receta, se colocará la mesa del taller entre todos a modo de comedor, y se probará la receta elaborada.

Sesión 2: Para esta segunda sesión, la formadora ha contado con un maître. Esta vez, en lugar de centrar la sesión en el apartado culinario, como fue la anterior, aprenderán a colocar bien una mesa, como servir la bebida, la posición de cortesía y etiqueta de estos profesionales, y otros muchos aspectos.

Para ello, en primer lugar, como en la sesión anterior, el maître se presentará y hablará de su trabajo, para después preguntar al grupo sobre sus intereses al respecto, si les gusta, qué querrían aprender, o dudas que pudiesen tener.

Esta sesión será mucho más práctica. Se dividirá al grupo en pequeños grupos de 3, los cuales, tras las indicaciones del maître, se ocuparán de practicar algunos de los procesos antes mencionados con la ayuda de la formadora, el maître y el profesor. Intervendremos lo mínimo posible, procurando que sean ellos quienes aprendan a través del ensayo y error, así como guíen a sus compañeros en el aprendizaje, ayudándolos en la realización de las labores.

A media mañana, los tres grupos se reunificarán en dos. Uno de los grupos seguirá con el maître, encargándose de la preparación del taller/comedor, practicando lo aprendido. El otro, junto a la formadora, se encargará de hacer la comida de ese día (al no disponer de tanto tiempo, se tendrán ya preparados los ingredientes previamente por la formadora y el profesor).

Una vez terminada la comida, el grupo que se encuentra con el maître se encargará de servir la comida y atender al grupo cocinero como si de un restaurante se tratase. Será sólo durante el inicio, para después, disfrutar todos juntos de la comida.

Sesión 3: En esta ocasión repetiremos, en parte, el desarrollo de la sesión anterior. La diferencia radica en que asistiremos al centro de otro grupo. Se trata de un grupo de adolescentes en riesgo de exclusión, los cuales están realizando un curso de hostelería. Ahora, nuestro grupo, se encontrará con ellos, se relacionará e interactuará con un entorno distinto. Asimismo, aprenderá y cooperará con ellos para realizar las mismas labores que ellos, las cuales, ya vieron en la sesión anterior.

El grupo se dividirá en tres, los cuales se irán con otros grupos de adolescentes y un profesor a cargo. De nuevo intentaremos intervenir lo menos posible, dejando que sean ellos quienes se relacionen, actúen y aprendan, por ellos mismos, con los miembros de su grupo, o con los chicos y chicas que acaban de conocer.

Sesión 4: en esta última sesión de cocina, realizarán algo mucho más manipulativo y divertido. Se repetirá el proceso inicial de la primera sesión, en cuanto al diálogo previo y la compra de los ingredientes, los cuales esta vez, serán para la elaboración de pan y pizza.

Cada uno de ellos, con la ayuda de la formadora y el profesor, elaborará su propio pan (aunque no podrá llevárselo ese mismo día) además de hacer varias pizzas artesanas para la comida de ese día. La elaboración del pan y la pizza tiene el aliciente de la manipulación de la masa, algo que resulta divertido y agradable, incluso artístico, al darle forma.

De nuevo asignaremos los roles y funciones de las que deberán hacerse cargo para elaborar en equipo las recetas, así como la limpieza y elaboración de la labor.

Fase II – Autonomía diaria.

Sesión 5: esta sesión será programada, a modo rutinario, entre una y dos veces semanales a primera hora de la mañana. La limpieza del centro, así como el orden de los materiales utilizados en los talleres y otros elementos, quedará a su cargo. Para ello, asignaremos roles y funciones rotativas, las cuales irán intercambiándose cada semana. Los líderes de grupo, sin embargo, permanecerán inalterables en esta función por el grado de autonomía que poseen con respecto a los demás, aunque sus funciones si podrán variar.

Las habilidades y destrezas que se desarrollarán son: limpieza de mobiliario, barrer y fregar suelos, limpieza de baños y ventanas. Estas tareas se las distribuirán entre ellos, ayudándose unos a otros y coordinando su trabajo. También incluimos la limpieza de las piezas utilizadas durante el desayuno y la comida, lo cual sólo se realizará en las horas pertinentes. En esto cada uno se ocupará de lo suyo, y en los casos de quienes no son capaces de hacerlo solos, contarán con la ayuda de sus compañeros y compañeras para realizarlo conjuntamente. En todo momento el profesor estará con ellos, guiando y ayudando en caso de ser necesario.

Sesión 6: otro aspecto necesario e indispensable es el aseo y cuidado personal. A lo largo del día trabajaremos con ellos estos aspectos, pero también se hacen necesarias sesiones específicas en las que se trabaje cómo hacerlo para que, llegado el momento, puedan desenvolverse correctamente por su cuenta.

En esta sesión se trabajará el cuidado y aseo personal, con el desarrollo de habilidades y destrezas como: lavarse las manos, cepillarse los dientes, qué hacer para ir al baño y qué necesitamos. En esta sesión, además de realizar con algunos de ellos estas acciones, se dialogará y explicará, buscando la mayor participación posible del grupo, los beneficios y lo necesario de unos hábitos de higiene y aseo personal. Asimismo, debido a las limitaciones que posee el centro, se tratarán otros

aspectos de este ámbito que deberán realizar en casa, por sí mismos, o con la ayuda de sus padres, como la ducha o el afeitado.

Debido al grado de dependencia de algunos alumnos y alumnas, continuaremos con la asignación de roles, en este caso, de “hermanos mayores”. El profesor siempre estará pendiente y a cargo de las contingencias y necesidades que pudiesen surgir, pero entre ellos se adaptan y ayudan, requiriendo de la intervención del profesor en menor medida. De este modo, no sólo adquieren habilidades y destrezas a nivel personal, también aprenden valores y actitudes de convivencia y cooperación.

Sesión 7: siguiendo con la dinámica anterior, y aprovechando los electrodomésticos y elementos disponibles en el centro ocupacional, ampliaremos el repertorio de actividades para la autonomía diaria del alumnado. En esta ocasión el eje central será la ayuda en casa, la colaboración con sus padres y familiares para llevar a cabo las labores del hogar. En esta sesión se trabajarán concretamente las siguientes labores: hacer la cama, planchar, poner y recoger la lavadora, tender y recoger/doblar la ropa.

Dejamos “de lado” otros aspectos como limpiar los platos o recoger la mesa después de comer, pues son labores que ya incluimos en otras sesiones y fomentamos su realización diaria como una rutina responsable. En esta ocasión incluiremos otras labores que, por cuestiones de tiempo o falta de necesidad, no se realizan diariamente en el centro.

El profesor hablará con el grupo sobre sus actividades en casa, sobre el nivel de participación y ayuda con sus familias. Procuraremos saber qué les gusta y qué no, cuanto hacen y lo que, sabiendo lo mucho que pueden ofrecer, harán de ahora en adelante para ayudar a sus familias.

Hecho esto, se dividirá al grupo en dos para comenzar las actividades en cuestión, de manera rotativa, para que pueda aprender y practicar con la ayuda/supervisión del profesorado todas las actividades disponibles.

Durante la realización de las actividades, en caso de no recurrir entre ellos como ya suelen hacerlo al haber integrado una dinámica cooperativa, cederemos la ayuda o explicación a los compañeros y compañeras del grupo que sepan cómo hacerlo.

Fase III – Habilidades sociales.

Sesión 8: para la consecución de esta sesión, hemos de incluir en la dinámica de aula, y con los padres, una sesión dedicada a la compra de elementos necesarios para el centro o aquellas cosas que el alumnado necesite, ya sea para el centro (desayuno, productos de aseo personal como pasta de dientes, etc.) o para llevarlo a casa.

En esta sesión, independientemente de lo que necesitemos, elaboraremos la lista de la compra con ellos. Si de manera individual tienen que comprar algo, lo escribirán o comunicarán al encargado de escribirla, de no ser así, propondrán los elementos necesarios que se estén gastando o aquellos materiales para el trabajo diario que crean necesario comprar.

Una vez elaborada la lista saldremos para realizar la compra, utilizando los mismos roles y cargos de sesiones anteriores. Una vez en la tienda, dejaremos que sean ellos quienes busquen y cojan los productos que llevamos en la lista. Ofreceremos libertad de acción y gestión, y en caso de duda, si nos preguntan, pediremos que sean ellos quienes pregunten a los responsables del establecimiento para fomentar su interacción social.

Del mismo modo, una vez se haya finalizado la compra, a la hora de pagar y tratar con la dependienta o el dependiente de caja, dejaremos que sean ellos quienes den el dinero, respondan a las preguntas y se relacionen.

Sesión 9: en esta sesión programaremos una salida al entorno para realizar una visita a algún centro de interés, museo o salir a desayunar a un sitio que ellos elijan. En cualquiera de los tres escenarios procuraremos que sean ellos quienes interaccionen, siempre que sea posible, con los encargados de la visita o quienes atiendan en ese momento. El profesorado no los dejará solos en ningún momento, acompañándolos y, en caso de ser necesario, ofrecerles la ayuda y guía oportuna. No obstante, al ser una sesión relacionada con el taller de habilidades sociales, buscamos que sean ellos quienes practiquen y rompan sus barreras, siendo conscientes de sus dificultades y limitaciones, por lo que, mediante la cooperación con sus compañeros y compañeras, o bien con nuestra intervención, lleguen a alcanzar, poco a poco, un mayor grado de participación y actividad en este ámbito.

Sesión 10: para esta sesión se contará con la participación de otros centros para una actividad deportiva conjunta. Puede ser una competición deportiva de fútbol o baloncesto, o bien una jornada de deportes múltiples o actividades físicas y de ocio. El objetivo es que, además de la realización de las actividades, se relacionen con los grupos de otros centros. Asimismo, en las actividades deportivas, pondrán en práctica la cooperación grupal y las habilidades sociales, de aceptación y respeto, tanto entre los miembros del grupo como ante otros.

5.6.- Evaluación del proyecto.

En la evaluación del proyecto pretendemos dar respuesta a lo que hemos aprendido. Siguiendo a Álvarez Méndez (2000), la evaluación educativa es aprendizaje y sólo con el aprendizaje puede asegurarse la evaluación formativa.

Para ello, utilizaremos un cuestionario inicial con el que evaluar sus conocimientos y acciones en referencia al grupo (ver Anexo I). Este cuestionario no lo realizaremos de forma escrita, sino oral, pues la mayor parte del grupo carece de comunicación escrita. Al finalizar cada fase, o al final de los tres talleres, podemos volver a realizar este mismo cuestionario para comprobar si sus pensamientos sobre el trabajo en grupo, de forma cooperativa, ha cambiado sus opiniones y acciones al respecto. Además de esto, el tutor de grupo deberá realizar una evaluación grupal de las sesiones al finalizar estas para observar la evolución de su trabajo.

5.7.- Evaluación del aprendizaje.

La evaluación de las sesiones, principalmente, la llevaremos a cabo durante estas y mediante la observación directa. Nuestro objetivo es conseguir que el alumnado obtenga un grado de autonomía e interdependencia grupal mediante la cual se vinculen unos a otros, recurriendo a ellos mismos cuando lo necesiten para aprender, realizar una actividad o labor, o en el caso inverso, estar presentes y actuar cuando vean que un compañero o compañera requiere de su atención.

Realizaremos una autoevaluación grupal con ellos, por medio del diálogo (ver Anexo II). En ella responderán a una serie de cuestiones concretas relacionadas con las sesiones trabajadas. Asimismo, el tutor deberá encargarse de realizar un seguimiento escrito que nos servirá a modo de evaluación individual respecto a las habilidades sociales (ver Anexo III) y habilidades de la vida diaria (ver Anexo IV). Esta evaluación y seguimiento se llevará a cabo mediante las evaluaciones de los programas de Verdugo (2006).

5.8.- Cronograma.

Al no ser un aula de Primaria, la flexibilidad de las sesiones y horarios nos ofrece mucho más juego. El proyecto está diseñado, inicialmente, para la duración de un curso. Los talleres se mantendrán, variando en los contenidos según su aprendizaje o necesidades, pudiendo mantenerse o adaptarse para seguir desarrollando estos aspectos. Para asentar un conocimiento y unos hábitos de autonomía y habilidades sociales es necesario ser constantes, por lo que no puede tratarse de una intervención a corto-medio plazo.

El tiempo necesario en estos casos, para trabajar cualquier de las habilidades o destrezas, o el tratamiento de cualquier ámbito en un diálogo, conlleva una dedicación y requerimiento mayor. La temporalización de las sesiones antes tratadas quedaría de la siguiente manera:

Fase I – Cocina: sesión 1 - 6 horas (jornada completa), sesión 2 - 6 horas (jornada completa), sesión 3 - 4 horas, sesión 4 - 6 horas (jornada completa).

Fase II – Autonomía diaria: sesión 5 - 2 horas, sesión 6 - 2 horas, sesión 7 - 2 horas.

Fase III – Habilidades sociales: sesión 8 - 2 horas, sesión 9 - 2-4 horas, dependiendo de la salida realizada; sesión 10 - 2-6 horas, dependiendo de la actividad deportiva.

6.- Conclusiones.

*“Existe al menos un rincón del universo que con toda seguridad puedes mejorar,
y eres tú mismo.”*

Aldous Huxley

Llegados a este punto del presente Trabajo Fin de Grado, merece y es necesario realizar una valoración de todo lo tratado anteriormente a modo de síntesis. Desde el inicio, y como título de esta propuesta, nos aventuramos a tratar las ventajas del aprendizaje cooperativo en la inclusión educativa. Nos hemos hecho eco de la teoría, de los estudios e investigaciones que, a lo largo de este siglo, y finales del pasado, han mostrado y demostrado la importancia y efectividad de este estilo de aprendizaje.

Los objetivos que nos hemos marcado tanto en el Trabajo Fin de Grado como en el proyecto educativo con el que hemos finalizado, han sido conseguido. Por una parte, a través del marco teórico, hemos analizado el panorama educativo y la situación con respecto a la inclusión, valorado las ventajas e inconvenientes de las distintas metodologías existentes y la posición privilegiada que posee el Aprendizaje Cooperativo dentro de estas. De este modo, hemos enlazado con el objetivo general, con el que utilizar el aprendizaje cooperativo como motor que fomente la inclusión educativa, a través de un proyecto llevado a la práctica y en el que hemos presenciado como un grupo de educación especial trabaja cooperativamente. Mediante este trabajo hemos mejorado su autonomía personal, fomentado sus habilidades sociales, dentro del grupo y con su entorno, así como a valorar esta unidad grupal.

El aprendizaje cooperativo se ha abierto como una nueva vía, real y práctica para la consecución de nuestros objetivos, como una vía para abordar la educación de manera real, práctica, vivencial y para todos. Abandonamos el enfoque clásico de la enseñanza, la emisión-recepción de contenidos, la repetición y anclaje en anticuadas actividades. Nos trasladamos a una educación para la vida, donde la vida se integra y funde con el proceso educativo. Una educación donde todos y todas tienen cabida, donde la exclusión desaparecerá de nuestro vocabulario para afrontar la realidad educativa de forma democrática y conjunta.

En la puesta en práctica de este proyecto, hemos podido comprobar como un grupo formado por chicos y chicas con discapacidad, algunos de ellos con grandes limitaciones y dificultades, no eran excluidos, sino apoyados, queridos y ayudados por sus compañeros para que crecieran y aprendiesen juntos. Si en una realidad así hemos podido alcanzar estos objetivos, ¿por qué no en un aula de primaria? ¿Por qué no en cualquier otro nivel educativo?

Es cierto que, ni el número de alumnos y alumnas por aula, ni los recursos de los que disponemos son los mismos. Tampoco hemos trabajado contenidos del currículum ordinario, o destrezas y habilidades que se trabajen normalmente en un aula de educación primaria. Aun así, este proyecto, su realidad, es esclarecedor de una posibilidad educativa que aún no se ha llevado a cabo. Nos ofrece, no sólo una esperanza, sino una prueba de que es posible si contamos con los recursos y la motivación para ello.

El trabajo debe ser conjunto, partiendo desde lo más concreto, la formación del alumnado, hasta los recursos y posibilidades que el estado pueda ofrecernos para llevarlo a cabo. El cambio debe ser progresivo, pero constante, para que esta posibilidad pueda ser real.

7.- Consideraciones finales.

Realizar este Trabajo Fin de Grado, aunque ha sido un proceso largo y costoso, al mismo tiempo me ha ofrecido conocimientos y experiencias con las que seguir adelante en mi camino por la enseñanza. Desde mis inicios en la diplomatura de magisterio en Almería, gracias a la cual descubrí la fuerza y posibilidad de la enseñanza, hasta la culminación de este grado para alcanzar la mención en Pedagogía Terapéutica, he sentido que el aprendizaje que comencé, nunca llegaré a acabarlo. No hay día que no aprenda algo nuevo: de la enseñanza, de mis maestros, pero, sobre todo, de la realidad educativa que vivo día a día y de mis “alumnos”.

Gracias a este trabajo he podido realizar algo que, desde hace tiempo, con mis primeros contactos con la educación especial, quise poner en práctica. En un principio, recién terminada la diplomatura, fue un gran cambio encontrarme con esta realidad educativa. Comencé como monitor en la escuela de verano y al curso siguiente, continué en el centro ocupacional ocupando el puesto que hasta hoy mantengo. La experiencia, aunque dura en muchas ocasiones, es realmente gratificante, y desde aquellos días, he querido mejorar cada día esa realidad.

El punto de partida ha sido este, precisamente, la realización del proyecto en aprendizaje cooperativo. Partiendo de su dinámica innata, de esa cooperación y apoyo existente entre ambos centros, entre el alumnado del colegio y los usuarios del centro ocupacional, pusimos en marcha este proyecto para mejorar la dinámica existente. Y así lo hicimos.

La acogida por parte del grupo fue realmente motivadora, así como los resultados obtenidos, pues, aunque hayan tenido lugar algunas dificultades por las conductas complicadas de algunos alumnos, ha sido en momentos aislados y siempre hemos conseguido que el grupo avance y continúe, apoyándose y colaborando, hasta la consecución de sus objetivos.

Actualmente seguimos manteniendo, ampliando y profundizando en dichos talleres, colaborando con otros centros y voluntarios siempre que nos es posible. La realidad educativa es completamente distinta a la ordinaria en un centro de educación primaria, pero no por ello debe ser excluyente. El grupo con el que lo hemos realizado, se compenetra y trabaja conjuntamente, pese a las dificultades que presentan, a la dependencia que poseen ante determinadas acciones y situaciones. Entre ellos, aprenden y se enseñan, se ayudan y cooperan para conseguir lo que les hemos propuesto, para estar mejor ellos mismos y sentirse mejor.

Ser partícipe de estos talleres, de su interés y motivación por aprender, de ver como se ayudan unos a otros, como aprenden y se enseñan unos a otros, sin necesidad de nuestra intervención. Ver cómo han logrado lo que, a nosotros, en muchas ocasiones, nos ha resultado “imposible”. Creo poder afirmar, en mi nombre y el de mis alumnos, que sin duda ha sido una gran experiencia.

8.- Bibliografía.

- Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 1, nº 2. Recuperado el 12 de diciembre de 2016. <http://www.eumed.net/rev/ced/o2/cam5.htm>
- Álvarez Méndez, J. M. *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid. Miño y Dávila, 2000.
- Bernardo, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid. Rialp.
- Casanova, M^a. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, pp. 8-24. Recuperado el 9 de diciembre de 2016. <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., y otros (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Editorial Graó.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 21: 231-246. Recuperado el 18 de noviembre de 2016. <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTSo8o811o231A/7531>
- García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje Cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid. CCS. ICCF.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor, S.A.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente. Resources for Teachers, Inc.
- Lacasa, P. y otros (1997). Aprendices en la Zona del Desarrollo Próximo. ¿Quién y cómo? *Cultura y Educación*, 6/7, pp. 9-29.
- Martínez, P. (2007). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 19 Núm. 1 (2008) 77-94. Recuperado el 16 de diciembre de 2016. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCEDo8o812o077A/15556>

- Pujolàs, P. (2002). El aprendizaje cooperativo: algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Universidad de Vic. Laboratorio de Psicopedagogía. Recuperado el 11 de noviembre de 2016.
http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Propuestasorganizativas_Pujolas_39p.pdf
- Pujolàs, P. (2006). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Recuperado el 11 de noviembre de 2016.
http://www.unizar.es/cce/atencion_diversidad/ap%20cooper.pdf
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Editorial Graó.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, pp. 37-41.
- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Recuperado el 13 de noviembre de 2016.
<http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Valle, A. y Barca, A. (1993). Aprendizaje significativo y enfoques del aprendizaje: el papel del alumno en el proceso de construcción de conocimientos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, pp. 481-502. Recuperado el 13 de diciembre.
- Verdugo, M. A. (2006a). *P. H. S. Programa de Habilidades Sociales*. Badajoz. Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. A. (2006b). *P. V. D. Programa de Habilidades de la Vida Diaria*. Badajoz. Amarú Ediciones.

9.- Anexos

9.1.- Anexo I

Cuestionario inicial:

- 1) ¿Habéis trabajado alguna vez en grupo?
- 2) ¿Lo hacéis muchas veces o de vez en cuando?
- 3) ¿Os gusta trabajar así?
- 4) ¿Es mejor trabajar sólo o en grupo?
- 5) Si un compañero vuestro necesita ayuda para realizar una actividad, ¿qué hacéis?
- 6) Si trabajáis en grupo, ¿participáis todos?

Estas cuestiones se profundizarán mediante el diálogo, sirviendo como punto de partida para conocer su punto de partida y opinión al respecto.

9.2.- Anexo II

Autoevaluación:

- 1) ¿Qué hemos aprendido hoy?
- 2) ¿Habéis disfrutado? ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Y lo que menos?
- 3) ¿Quiénes han trabajado más? ¿Quiénes menos? ¿Por qué?
- 4) ¿Habéis participado todos en la actividad?
- 5) ¿Podríais hacerlo mejor? ¿Por qué?
- 6) ¿Cambiaríais algo de la actividad?

9.3.- Anexo III

Los siguientes programas son adaptaciones extraídas de los programas de habilidades sociales y habilidades de la vida diaria de Verdugo (2006).

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES

Habilidades de comunicación verbal y no verbal para que el alumno participe en conversaciones.	
1.1.-Habilidades de observación, recepción y escucha necesarias para comunicarse con otras personas.	
1.1.1.- Muestra conductas verbales y no verbales de “escucha activa” a su interlocutor.	
1.1.2.- Realiza/ejecuta instrucciones completas que le da otra persona.	
1.1.3.- Da muestras de comprensión de los mensajes que recibe o expresa claramente que no comprende lo que escucha.	
1.1.4.- Identifica y diferencia situaciones de acuerdo a los tipos de comunicación que puede establecer (por ejemplo: en una tienda, con un amigo, con un desconocido...).	
1.1.5.- En el transcurso de conversaciones, identifica e interpreta emociones	

y sentimientos en otras personas.	
1.1.6.- Durante la conversación observa a sus interlocutores, e identifica e interpreta indicios para continuar, cambiar el tono de la conversación, cortar.	
1.2.- Habilidad para manifestar información apropiada sobre sí mismo y sobre su entorno.	
1.2.1.- Dice sus datos personales: nombre y apellidos, dirección, teléfono, edad, fecha de nacimiento.	
1.2.2.- Dice los nombres y datos de interés (ocupación, lugar de trabajo...) de los miembros de la familia.	
1.2.3.- Dice el nombre y dirección de su colegio, centro ocupacional, taller, etc.	
1.2.4.- Dice el nombre y algún dato personal de personas allegadas: amigos, compañeros, profesores, etc.	
1.2.5.- Relata experiencias, acontecimientos, sucesos vividos por el mismo.	
1.2.6.- Hace descripciones del entorno físico, natural y social más cercano.	
1.3.- Habilidades de auto expresión y respuesta a los otros.	
1.3.1.- Hace peticiones a otras personas.	
1.3.2.- Da instrucciones complejas a otras personas.	
1.3.3.- Comunica a otras personas sus propios deseos, opiniones, intenciones, etc.	
1.3.4.- Comunica a otras personas mediante expresión verbal y no verbal sus propias emociones, sentimientos, etc.	
1.3.5.- Rechaza peticiones poco razonables que le hacen otras personas.	
1.3.6.- Pide a otras personas que cambien su conducta en un momento determinado.	
1.3.7.- Expresa críticas a la conducta de otras personas.	
1.3.8.- Responde a acusaciones, quejas, reclamaciones... justas e injustas que otras personas le hacen sobre su conducta.	
1.4.- Habilidades necesarias para mantener conversaciones con otras personas.	
1.4.1.- Hace preguntas a otras personas y responde a las preguntas que otros hacen.	
1.4.2.- Identifica y expresa gestos sociales que acompañan al lenguaje oral.	
1.4.3.- Inicia y/o termina conversaciones con otras personas.	
1.4.4.- Toma y cede la palabra cuando mantiene una conversación con otras personas.	
1.4.5.- Utiliza expresiones verbales de cortesía y buena educación, cuando mantiene conversaciones con otras personas.	
1.4.6.- Mantiene una charla/conversación con otras personas sobre un tema de su interés.	
1.4.7.- En el transcurso de una conversación, cambia de tema cuando es oportuno.	
1.4.8.- Se une y participa en la conversación que mantienen otras personas.	
1.4.9.- Durante una conversación emite mensajes enunciativos, interrogativos, exclamativos, de mandato.	
1.4.10.- Cuando mantiene conversaciones con otras personas, muestra consistencia entre su expresión verbal (contenido) y no verbal (expresión facial, tono de voz).	
1.4.11.- Utiliza expresión verbal y no verbal de acuerdo al interlocutor y a la situación.	
1.4.12.- Participa en conversaciones de grupo, pide la palabra, escucha sin interrumpir, respeta los turnos de intervención.	

Habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales.	
2.1.- Repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer y mantener una relación interpersonal.	
2.1.1.- Saluda de forma adecuada a distintas personas de su entorno social.	
2.1.2.- Se presenta, identificándose, ante personas desconocidas y en las situaciones adecuadas.	
2.1.3.- Presenta a sus acompañantes.	
2.1.4.- Se mantiene a la distancia apropiada cuando habla con otras personas.	
2.1.5.- Se despide de distintas personas de su entorno social.	
2.1.6.- Cuando se relaciona con otras personas, actúa según las reglas habituales de cortesía.	
2.1.7.- Hace afirmaciones positivas de si mismo ante otras personas.	
2.1.8.- En situaciones apropiadas, hace elogios y cumplidos a otras personas, y responde adecuadamente ante los elogios y cumplidos que le hacen.	
2.1.9.- Muestra la conducta adecuada ante personas que le insultan y ofenden.	
2.1.10.- Llega puntual a citas y reuniones que previamente ha fijado con otras personas.	
2.1.11.- Llega puntual a citas y reuniones que previamente ha fijado con otras personas.	
2.1.12.- Cuando lo necesita, pide ayuda y consejo a otras personas.	
2.1.13.- Hace favores y presta ayuda cuando lo necesitan o se lo piden.	
2.1.14.- Cuando ha cometido un fallo/error, acepta su responsabilidad y expresa disculpas a las personas que están con él.	
2.1.15.- Responde de modo apropiado a las críticas que le hacen.	
2.1.16.- Expresa de forma adecuada sentimientos y afectos positivos y negativos hacia otras personas, y responde adecuadamente ante los sentimientos de otras personas hacia él.	
2.1.17.- Expresa adecuadamente a los demás su estado de ánimo.	
2.1.18.- Guarda secretos y confidencias que le han hecho otras personas.	
2.1.19.- Muestra desacuerdo ante decisiones, actuaciones u opiniones de otras personas, exponiendo las razones de su desacuerdo.	
2.1.20.- Se muestra sincero en sus relaciones con otras personas.	

Habilidades sociales “instrumentales” que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad	
3.1.- Conocimiento y utilización del dinero.	
3.1.1.- Identifica y utiliza monedas.	
3.1.2.- Identifica y utiliza billetes.	
3.1.3.- Identifica distintos tipos de tiendas y establecimientos comerciales y nombra lo que se vende en cada una de ellas.	
3.1.4.- Identifica situaciones y establecimientos donde se usa el dinero.	
3.1.5.- Hace recados y sencillas compras en tiendas próximas a su domicilio.	
3.1.6.- Realiza compras complejas en distintos establecimientos comerciales.	
3.1.7.- Planifica los gastos u organiza el presupuesto de acuerdo con su disponibilidad económica.	
3.1.8.- Ahorra dinero con el deseo y propósito de conseguir algo determinado a medio o largo plazo.	
3.1.9.- Reclama de modo adecuado, cuando le cobran erróneamente o le dan algo defectuoso o en mal estado.	
3.1.10.- Utiliza adecuadamente los servicios bancarios cuando los necesita.	
3.2.- Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre servicios, actividades, etc.,	

de la comunidad.	
3.2.1.- Interpreta el calendario y pregunta y dice correctamente la fecha del día.	
3.2.2.- Asocia la hora del reloj con distintas actividades que realiza diariamente, pregunta y dice correctamente la hora que es.	
3.2.3.- Estando en la calle, solicita información que necesita.	
3.2.4.- Localiza y utiliza oficinas, cabinas y servicios de información ubicados en distintos establecimientos y servicios públicos.	
3.2.5.- Da de forma clara y precisa las informaciones que se le solicitan.	
3.2.6.- Utiliza el teléfono para solicitar información sobre distintos servicios.	
3.2.7.- Utiliza los medios de comunicación o internet para obtener información sobre distintas actividades, acontecimientos y servicios.	
3.2.8.- Da un aviso o recado por teléfono, y deja un mensaje en un contestador automático.	
3.2.9.- Interpreta y responde a informaciones gráficas (paneles, tabloneros, horarios, planos) y escritas (carteles, avisos, indicadores, instrucciones).	
3.3.- Complimentación de impresos y redacción de escritos y documentos de utilidad para el alumno.	
3.3.1.- Rellena impresos con sus datos personales y familiares.	
3.3.2.- Rellena impresos para enviar un paquete o carta certificadas.	
3.3.3.- Rellena un impreso para ingresar o retirar dinero.	
3.3.4.- Escribe una nota, aviso o recado cuando lo necesita.	
3.3.5.- Escribe una carta solicitando algo que necesita o agradeciendo algo que ha recibido.	
3.3.6.- Identifica los carnet y documentos que utiliza habitualmente.	

Repertorios de conducta adecuados para que el alumno asista, participe y se integre en actos sociales y recreativos.	
4.1.- Asistencia y participación en actos públicos y celebraciones familiares, escolares y sociales.	
4.1.1.- Permanece quieto y callado en los lugares públicos en los que es necesario: conferencias, teatro, cine, etc.	
4.1.2.- Asiste y participa activamente en las celebraciones y acontecimientos escolares.	
4.1.3.- Invita y/o visita a familiares, amigos y vecinos, comportándose adecuadamente.	
4.1.4.- Se comporta correctamente cuando asiste a fiestas de cumpleaños, bodas, bautizos, etc.	
4.1.5.- Felicita, da la enhorabuena/pésame,... en las situaciones apropiadas.	
4.1.6.- Visita a compañeros, familiares y amigos enfermos, interesándose	
4.1.7.- Se comporta cívicamente cuando asiste a actos públicos masivos en la calle (procesiones, desfiles...) o en recintos cerrados (estadios, recitales...).	
4.1.8.- Asiste y participa en reuniones de vecinos, asociaciones, clubes...	
4.2.- Empleo adecuado y provechoso del ocio y tiempo libre, asistencia a lugares de diversión y recreativos.	
4.2.1.- Emplea parte de su tiempo libre en actividades en solitario: juegos didácticos, trabajos manuales y artísticos, colecciones de objetos, escuchar música, lectura de libros y revistas.	
4.2.2.- Se entretiene con juegos de mesa.	
4.2.3.- Sale con otros amigos al parque, de paseo...	
4.2.4.- Realiza alguna actividad física durante su tiempo libre.	
4.2.5.- Frecuenta bares, cafeterías, restaurantes...	
4.2.6.- Participa en juegos de grupo cooperativos y competitivos obedeciendo las reglas y normas establecidas.	
4.2.7.- Va al baile/discoteca con un grupo de amigos.	

4.2.8.- Va al cine o teatro con amigos y amigas de su edad.	
4.2.9.- Asiste a una biblioteca o ludoteca pública.	
4.2.10.- Participa en actividades deportivas, culturales y recreativas de barrio, pueblo/ciudad: exposiciones, competiciones, fiestas...	
4.2.11.- Utiliza Internet y otros medios para consultar espectáculos y actos recreativos.	
4.2.12.- Planifica por si mismo y/o de acuerdo con sus amistades su tiempo libre.	
4.2.13.- Se comporta adecuadamente en los lugares públicos de ocio y diversión, mostrando en todo momento conductas cívicas y de convivencia.	

Conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los servicios de la comunidad.	
5.1.- Conducta vial adecuada como peatón, como usuario de transportes (viajero) y como conductor de bicicletas.	
5.1.1.- Cuando se desplaza en grupo con otras personas, respeta los consejos de circulación peatonal.	
5.1.2.- Cuando se desplaza solo por la ciudad/pueblo utiliza adecuadamente la acera.	
5.1.3.- Cuando se desplaza a pie por la carretera respeta las normas y consejos de circulación peatonal en carretera.	
5.1.4.- Responde rápidamente ante señales acústicas y luminosas que le avisan y previenen en su marcha.	
5.1.5.- Realiza un cruce de calle con paso de peatones señalizado siguiendo los consejos y normas de circulación vial.	
5.1.6.- Realiza un cruce de calle regulado por semáforo siguiendo las normas y consejos de circulación vial.	
5.1.7.- Realiza un cruce de calle regulado por un agente de tráfico siguiendo las indicaciones del agente.	
5.1.8.- Realiza un cruce de calle sin semáforo y sin paso de peatones señalado, siguiendo las normas y consejos de circulación vial.	
5.1.9.- Realiza un cruce de carretera siguiendo las normas y consejos de circulación vial.	
5.1.10.- Ante la presencia de vehículos de urgencia, responde facilitando su paso.	
5.1.11.- Se desplaza a pie por las calles y carreteras mostrando conductas de prudencia y precaución ante el tráfico rodado y respetando las señales de circulación peatonal.	
5.1.12.- Cuando viaja en coche particular sube y baja del coche del modo apropiado.	
5.1.13.- Cuando viaja en un automóvil/transporte particular, muestra la conducta adecuada durante el trayecto.	
5.1.14.- Identifica las señales indicativas de parcela de autobús, y discrimina la señal de la línea de autobús que habitualmente utiliza.	
5.1.15.- Espera al autobús.	
5.1.16.- Sube al autobús.	
5.1.17.- Muestra la conducta adecuada durante el trayecto, cuando utiliza autobuses urbanos.	
5.1.18.- Desciende del autobús.	
5.1.19.- Lee y comprende los letreros indicadores e informativos colocados dentro del autobús.	
5.1.20.- Comprende e interpreta señales informativas sobre el recorrido del autobús y guías de transporte urbanos.	
5.1.21.- Planifica sobre un mapa o plano los autobuses que ha de utilizar para llegar a un punto determinado previamente fijado.	
5.1.22.- Utiliza el autobús de modo correcto, respetando las normas de	

seguridad establecidas y mostrando conductas cívicas de cortesía y ayuda.	
5.1.23.- Compra el billete para coger el tren o autobús.	
5.1.24.- Sube al tren.	
5.1.25.- Muestra una conducta adecuada durante el viaje en tren.	
5.1.26.- Consulta una guía/horario de tren y autobús.	
5.1.27.- Conoce e interpreta las señales de tráfico necesarias para circular en bicicleta.	
5.1.28.- Cuando circula en bicicleta hace los gestos adecuados para indicar las maniobras que va a realizar.	
5.1.29.- Cuando circula en bicicleta hace los gestos adecuados para indicar las maniobras que va a realizar.	
5.1.30.- Conduce la bicicleta respetando las señales de tráfico y mostrando conductas de prudencia y precaución.	
5.2.- Conocimiento y utilización de los medios de comunicación social: prensa, radio y televisión	
5.2.1.- Conecta y desconecta, sintoniza y sabe utilizar los mandos de la radio y TV.	
5.2.2.- Diferencia la publicidad y los distintos tipos de programas de radio y TV: informativos y noticiarios, recreativos y de entretenimiento, infantiles, de adultos y para todos los públicos.	
5.2.3.- Diferencia distintos tipos de publicaciones: revistas infantiles, revistas de adultos, periódicos.	
5.2.4.- Ojea y/o lee publicaciones infantiles y las revistas más habituales en su entorno familiar y social.	
5.2.5.- Cuando está interesado por alguna noticia, suceso o acontecimiento, busca información en otros medios.	
5.3.- Conocimiento y utilización de Servicios Municipales y Comunitarios.	
5.3.1.- Utiliza el teléfono particular.	
5.3.2.- Utiliza los servicios de información para buscar y solicitar números de teléfono.	
5.3.3.- Envía cartas o correos electrónicos.	
5.3.4.- Solicita servicios.	
5.3.5.- Utiliza los servicios de la policía.	
5.3.6.- Utiliza los servicios sanitarios en las situaciones en las que lo necesita.	
5.3.7.- Sabe cuándo y cómo ha de utilizar y recurrir al servicio de bomberos.	
5.3.8.- Identifica los símbolos indicadores, lee e interpreta los letreros y carteles que indican e informan de los distintos servicios de la comunidad.	

Desarrollo progresivo del sentido cívico y la conciencia ciudadana de modo que se facilite el bienestar social del alumno y su convivencia con el entorno social y natural.	
6.1.- Actitudes y conductas cívicas y de convivencia, y respeto de las normas y costumbres sociales del entorno.	
6.1.1.- Espera su turno en los sitios en los que es adecuado hacerlo.	
6.1.2.- Muestra conductas de cortesía y buena educación en distintas situaciones.	
6.1.3.- Utiliza las papeleras en calles, parques y locales públicos.	
6.1.4.- Respeta las normas y prohibiciones establecidas en lugares públicos.	
6.1.5.- Pide permiso y/o se excusa ante otras personas en las situaciones en las que es adecuado hacerlo.	
6.1.6.- Se comporta cívicamente en lugares de gran afluencia de personas.	
6.1.7.- Cuando está en la calle o en lugares públicos, presta ayuda a las personas que lo necesitan.	

6.1.8.- Comparte y presta sus objetos personales.	
6.1.9.- Se comporta democráticamente en los grupos.	
6.1.10.- Colabora en la conservación y mantenimiento de los lugares públicos y de común utilización, y participa activamente en la mejora del medio ambiente.	
6.1.11.- Muestra conductas de solidaridad, tolerancia, respeto... hacia otras personas.	
6.2.- Conocimiento de medidas habituales de seguridad y de formas de actuar en situaciones de emergencia.	
6.2.1.- Respeta las normas de seguridad y prevención de accidentes en el centro.	
6.2.2.- Toma las medidas adecuadas de prevención y autoprotección en el hogar y actúa adecuadamente ante una emergencia.	
6.2.3.- Respeta los consejos y normas de seguridad, y las señales e indicaciones de peligro establecidas en lugares públicos y de común utilización.	
6.2.4.- Evita lugares y personas potencialmente peligrosos, se protege y defiende de asaltos, intimidaciones...	
6.2.5.- Ante una situación de peligro o emergencia propia o ajena, pide ayuda a la persona idónea.	
6.2.6.- Actúa correctamente ante un accidente o enfermedad grave.	
6.2.7.- Respeta las medidas, consejos de prevención, y actúa adecuadamente ante un incendio.	
6.2.8.- Respeta las medidas de seguridad necesarias para prevenir inundaciones y escapes de gas.	
6.2.9.- Actúa correctamente en situaciones de emergencia producidas en edificios de afluencia pública masiva: grandes almacenes, discotecas, cines...	
6.2.10.- Presta la ayuda necesaria a otras personas en situaciones de emergencia.	
6.2.11.- Actúa correctamente en situaciones de peligro producidas en la calle y lugares públicos.	
6.3.- Información básica y práctica respecto al consumo.	
6.3.1.- Ahorra energía en lugares públicos y de común utilización.	
6.3.2.- Interpreta (lee y comprende) los envases y etiquetas de productos de alimentación y textiles.	
6.3.3.- Conoce sus derechos como consumidor y usuario y los exige de modo correcto al realizar compras o utilizar servicios.	
6.3.4.- Al comprar y utilizar servicios, valora las ofertas y elige lo más adecuado.	
6.3.5.- Reclama y/o denuncia del modo adecuado los abusos, daños o perjuicios que se le cause como consumidor.	
6.3.6.- Muestra una actitud crítica ante la publicidad que se le ofrece en los medios de comunicación.	
6.3.7.- Utiliza los servicios de la comunidad que protegen y defienden al consumidor.	

9.4.- Anexo IV

PROGRAMA DE HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA

El alumno desarrollará los hábitos necesarios para lavarse, asearse y presentar una apariencia externa aceptable.	
1.1.- Desarrolla los hábitos necesarios para asearse y presentar una apariencia externa aceptable.	
1.1.1.- Regula la temperatura del agua.	

1.1.2.- Se lava las manos y la cara.	
1.1.3.- Se seca las manos y la cara después de lavarse.	
1.1.4.- Se lava las axilas y utiliza desodorante.	
1.1.5.- Se ducha.	
1.1.6.- Se peina y/o se arregla el pelo.	
1.1.7.- Se lava y se seca el pelo.	
1.1.8.- Se lava los dientes y se enjuaga la boca.	
1.1.9.- Se limpia y se cuida las uñas.	
1.1.10.- Se suena y se limpia la nariz.	
1.1.11.- Se afeita.	
1.1.12.- Cuida de sí misma durante la menstruación.	
1.1.13.- Se hace arreglar el pelo.	
1.1.14.- Cuida de su aspecto externo.	

El alumno adquiere independencia para vestirse y desnudarse, así como para comprar y cuidar la ropa.

2.1.- Adquiere autonomía personal para vestirse y desnudarse.

2.1.1.- Se pone y se quita la ropa que no tiene sujeciones de ningún tipo.	
2.1.2.- Se pone y se quita la ropa que se abrocha con cremallera.	
2.1.3.- Se pone y se quita la ropa que se abrocha con automáticos.	
2.1.4.- Se pone y se quita la ropa que se abrocha con botones.	
2.1.5.- Se pone y se quita la ropa que se abrocha con corchetes.	
2.1.6.- Se pone y se quita los zapatos.	
2.1.7.- Deshace nudos y lazos.	
2.1.8.- Hace nudos.	
2.1.9.- Hace lazos.	
2.1.10.- Pasa el cinturón a través de las trabillas del pantalón o falda.	
2.1.11.- Se abrocha y desabrocha la hebilla.	
2.1.12.- Se pone bien la ropa e identifica errores de vestimenta.	
2.1.13.- Se pone la ropa adecuada de acuerdo con el clima existente.	
2.1.14.- Se pone la ropa apropiada para cada situación.	

2.2.- Cuida la ropa.

2.2.1.- Cuida y selecciona la ropa que necesita.	
2.2.2.- Se limpia los zapatos.	
2.2.3.- Lava la ropa a mano.	
2.2.4.- Utiliza la lavadora.	
2.2.5.- Prepara y lleva la ropa que tiene que limpiarse a la tintorería.	
2.2.6.- Enhebra una aguja.	
2.2.7.- Cose un botón.	
2.2.8.- Hilvana y cose un dobladillo.	
2.2.9.- Arregla su ropa.	
2.2.10.- Plancha la ropa lavada.	
2.2.11.- Ordena el armario.	

El alumno desarrolla las conductas necesarias para comer y beber correctamente, así como independencia para planear, comprar, conservar y preparar alimentos.

3.1.- Desarrolla los hábitos necesarios para comer y beber independientemente.

3.1.1.- Utiliza la taza para beber.	
3.1.2.- Utiliza la paja para beber.	
3.1.3.- Utiliza para beber el vaso.	
3.1.4.- Utiliza la cuchara para comer.	
3.1.5.- Utiliza el tenedor para comer.	

3.1.6.- Utiliza el cuchillo para cortar.	
3.1.7.- Utiliza el cuchillo para pelar.	
3.1.8.- Utiliza el cuchillo para untar.	
3.1.9.- Pela los alimentos antes de comerlos.	
3.1.10.- Lava los alimentos antes de comerlos.	
3.1.11.- Utiliza la servilleta durante la comida.	
3.1.12.- Pone la mesa.	
3.1.13.- Sirve comidas.	
3.1.14.- Come de una manera socialmente aceptable.	
3.1.15.- Mantiene un comportamiento en la comida en casa ajena.	
3.1.16.- Mantiene un comportamiento adecuado en un restaurante.	
3.2.- Compra y conserva los alimentos.	
3.2.1.- Compra los alimentos necesarios para hacer comidas y aperitivos.	
3.2.2.- Después de comprar alimentos los guarda en el lugar adecuado hasta el momento en que los necesita para comer y/o cocinarlos.	
3.2.3.- Tira los alimentos que se han echado a perder y/o contaminado.	
3.2.4.- Guarda la comida que no ha sido servida en cajas apropiadas o bien las envuelve y las pone en el lugar apropiado para que se conserve.	
3.3.- Planea y prepara alimentos y comidas.	
3.3.1.- Planea comidas y aperitivos.	
3.3.2.- Abre y cierra los envases que pueden abrirse sin más utensilios.	
3.3.3.- Abre botellas y latas utilizando distintos abridores.	
3.3.4.- Prepara bocadillos.	
3.3.5.- Utiliza cerillas y mecheros con seguridad.	
3.3.6.- Utiliza la cocina de gas y eléctrica de manera segura.	
3.3.7.- Utiliza el horno.	
3.3.8.- Utiliza la cazuela.	
3.3.9.- Utiliza la sartén.	
3.3.10.- Utiliza la olla con seguridad.	
3.3.11.- Utiliza la cafetera.	
3.3.12.- Utiliza la batidora.	
3.3.13.- Utiliza el molinillo.	
3.3.14.- Utiliza el exprimidor.	
3.3.15.- Utiliza el tostador.	
3.3.16.- Utiliza el abrelatas.	
3.3.17.- Prepara platos sencillos que no necesitan ser calentados ni cocinados.	
3.3.18.- Prepara platos sencillos que requieren ser calentados o bien cocinados.	

El alumno adquiere independencia para limpiar, ordenar y mantener su habitación o piso donde vive.	
4.1.- Limpia y ordena su habitación.	
4.1.1.- Barre.	
4.1.2.- Friega el suelo.	
4.1.3.- Limpia el polvo de su lugar de residencia.	
4.1.4.- Limpia los cristales.	
4.1.5.- Limpia los servicios.	
4.1.6.- Friega los útiles de cocina.	
4.1.7.- Utiliza el lavavajillas.	
4.1.8.- Utiliza la aspiradora.	
4.1.9.- Se hace la cama.	
4.1.10.- Guarda los utensilios y el material de limpieza en el lugar adecuado.	
4.1.11.- Utiliza de manera adecuada muebles y utensilios domésticos.	
4.1.12.- Sigue un programa para la limpieza general de la casa.	

4.2.- Compra y repara los utensilios que necesita para la limpieza y el mantenimiento de la casa.	
4.2.1.- Compra los utensilios de limpieza que necesita.	
4.2.2.- Cambia una bombilla.	
4.2.3.- Clava un clavo.	
4.2.4.- Ajusta un tornillo.	
4.2.5.- Desatasca una tubería.	
4.2.6.- Arregla un enchufe.	
4.2.7.- Cambia los plomos.	
4.2.8.- Cambia las pilas a un aparato eléctrico.	
4.2.9.- Cambia la bombona de butano.	
4.2.10.- Toma las medidas de seguridad adecuadas en su lugar de residencia si se ausenta un tiempo.	
4.3.- Ante situaciones de peligro en su vivienda reacciona adecuadamente.	
4.3.1.- Identifica los productos tóxicos para evitar situaciones de peligro.	
4.3.2.- Identifica los productos que son fácilmente inflamables para evitar situaciones de peligro.	
4.3.3.- Ante un escape de gas actúa adecuadamente.	
4.3.4.- Reacciona ante un escape de agua.	
4.3.5.- Manipula aparatos eléctricos.	
4.3.6.- Actúa correctamente al manejar objetos calientes.	
4.3.7.- Reacciona ante incendios en el hogar.	