



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN Y
FORMACIÓN PROFESIONAL
DIRECCIÓN GENERAL
DE FORMACIÓN PROFESIONAL
INSTITUTO DE
TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD

MÓDULO 9: REDES DE COLABORACIÓN



Formación en **Red**

MÓDULO 9: REDES DE COLABORACIÓN

1. Introducción	3
2. Para pensar	4
2. Colaboración del profesorado	5
3. Condiciones para el trabajo colaborativo	9
4. Estrategias entre profesores	14
4.1 ¿Cómo trabajan?	14
5. Cooperación entre alumnos	18
5.1. Formación de grupos cooperativos	19
6. Técnicas de aprendizaje cooperativo	24
6.1 Aprendizaje entre iguales	24
6.2 Círculo de amigos	28
6.3 Rompecabezas	28
7. Actividades	30
8. Para saber más	31
9. Bibliografía	31

*«Las escuelas ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades. Ni los docentes pueden considerar que su estatus profesional es sinónimo de autonomía absoluta. Las fuerzas del cambio ya se hacen sentir dentro de incontables aulas... Dentro de los retos y las complejidades de estos tiempos postmodernos, **los docentes deben encontrar más y mejores maneras de trabajar con otros** en interés de los niños que mejor conocen. Deben reinventar un sentido de profesionalidad de modo que no les ponga por encima ni aparte de los padres y el público en general, sino que les de la valentía y la confianza necesaria para entablar un trabajo franco y autorizado con otras personas...*

...Pero no cualquier tipo de trabajo conjunto de los docentes con otras personas ajenas a la escuela resulta beneficioso para los alumnos que están dentro de ella. Las asociaciones deben ser significativas y morales, no cosméticas o superficiales»

(Hargreaves, 1998, pp. 35-36)

1. Introducción

Como profesores, nuestra tarea de «atender a la **diversidad**» es a todas luces, compleja y difícil en ciertas circunstancias escolares actuales. Cuando uno se enfrenta en solitario a situaciones de ese cariz, es muy probable que, salvo excepciones, pronto se vea superado por la tarea y, por ello, renuncie a los planteamientos más innovadores y se conforme con las respuestas tradicionales o con la justificación de que es «imposible» cambiar la realidad. Por esta razón resulta estratégico, para avanzar en la dirección de una educación inclusiva, el ser capaz de «tejer» y mantener una amplia, tupida y robusta red de apoyos, colaboraciones y ayudas mutuas, como procedimiento para hacer frente a las tareas y decisiones complejas y éticamente controvertidas que han de tomarse. En esa red, son nudos esenciales los formados por las **estrategias de colaboración y participación** entre los centros, las familias y la comunidad en la que en la que nos encontramos.

También lo son los lazos de apoyo mutuo entre profesores, o los alumnos entre sí a través de estrategias de trabajo cooperativo.



Resulta imprescindible para avanzar hacia una educación inclusiva, construir y mantener una red de entre todos los miembros de la comunidad educativa. Fuente: Banco de imágenes del ITE.

2. Para pensar

A continuación, le presentamos una posible situación real de una escuela. Las tres opciones de respuesta reflejan algunas creencias que con frecuencia tienen nuestros compañeros y compañeras. ¿Con cuál de las ellas estás más de acuerdo? ¿Cuál es la que crees más común en la escuela donde trabajas?

En una escuela se ha organizado un seminario para poner en marcha algunas iniciativas que ayuden a mejorar la práctica docente. En concreto se está discutiendo si tiene sentido que haya dos profesores en un aula de estudiantes con problemas sociales. Esta propuesta suscita diferentes opiniones:

- a) En vez de incorporar otro docente en el aula, lo más conveniente es facilitar a los profesores más tiempo para planificar bien sus clases y para formarse en estrategias de habilidades sociales.

- b) Esta estrategia supone salir de la propia rutina. Podría ser útil para mejorar nuestra práctica poder observar cómo otro compañero maneja el grupo de alumnos.
- c) Puede resultar incómodo que haya otro docente en el aula, pero tal vez podría considerarse la posibilidad de que estudiantes en prácticas o egresados colaboraran trabajando con estos alumnos, mientras el docente trabaja con el resto.

2. Colaboración del profesorado

La escuela como organización social es mucho más que un edificio, un mobiliario y un currículo; es sobre todo, **relaciones** e **interacciones** entre personas. El proceso de aprendizaje viene determinado por la **calidad** de esas relaciones que se establecen y por la **igualdad** de las mismas entre los distintos profesionales.



Condicionar los espacios y establecer tiempos para reunirse es requisito imprescindible para que exista colaboración. Fuente: Escuela 2

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD
Módulo 9: Redes de colaboración

La **colaboración** es una de las formas de apoyo sensible a las demandas que la **atención a la diversidad** plantea en los centros escolares. Así, distintos autores la han contemplado (ver la Tabla 1) como una de las condiciones más decisivas para construir una escuela para todos.

Porter (2005)	Ainscow (1995)	Moriña y Parrilla (2005)	Arnaiz (2003)	Echeita (2006)
Estrategias educativas múltiples en una clase (enseñanza a niveles múltiples).	Liderazgo consensuado y compartido.	Liderazgo pedagógico.	Los centros se tendrían que comportar como Comunidades de aprendizaje.	Profesional reflexivo, crítico, estratégico.
Rol diferente al que tradicionalmente suele tener el profesor especialista basado en apoyar la diversidad. No consiste en ofrecer exclusivamente apoyo a los Alumnos con Necesidades Especiales.	Compromiso con toda la comunidad educativa, creando actividades para implicar a alumnos, padres y profesores.	Implicación de la comunidad educativa.	Profesor reflexivo, consciente de que más que un técnico es un intelectual consciente de las dimensiones éticas de la profesión.	Profesionales comprometidos que valoren y asuman la responsabilidad de todos los alumnos del aula.
Desarrollo de servicios para el alumno (ocio, fisioterapeuta, logopeda...) dentro de la escuela.	Apoyo centrado en la escuela: reutilizando los recursos y apoyos humanos, materiales y financieros del propio centro, creando redes naturales de apoyo.	Apoyo externo al centro, pero en el que los especialistas se comporten como un miembro más del centro, conviviendo para ayudar a promover procesos de mejora.	Ajuste de la programación del aula para crear las condiciones necesarias que permitan la integración de todos los alumnos.	Estructuras organizativas sistémicas.
Grupos colaborativos de profesores para la resolución de problemática escolar.	Establecimiento de trabajo colaborativo entre profesores, alumnos y padres.	Colaboración entre el profesorado	Apoyo dentro del aula mediado por los profesores.	Establecimiento de redes de apoyo y colaboración (profesionales, alumnos, comunidad).

Condiciones para la inclusión educativa según diferentes autores. (Sandoval, 2008)

Hay tres aspectos básicos que hay que conocer para definir «apoyo» desde un marco inclusivo. En primer lugar, el apoyo no es ni ha de ser concebido como algo ajeno o externo a la vida del aula. En segundo lugar, el principio básico para el desarrollo del mismo es el apoyo al **aula**, más que al alumno. En tercer lugar, el apoyo no puede convertirse en un elemento penalizador de determinadas situaciones y alumnos. Muchas veces los apoyos han

desempeñado la función de separar a los alumnos «normales» de los «problemáticos», centrando así el apoyo en este grupo de alumnos.

Por tanto, el apoyo desde un marco inclusivo no se plantea como un apoyo experto ni prescriptivo, sino por el contrario, promueve la **indagación**, la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo y la confrontación entre profesores en la escuela. **Dyson** (2000) denomina a esta **concepción** como el **apoyo crítico**. La principal característica del mismo es que parte de la deconstrucción y el cuestionamiento de cualquier práctica en curso, tanto en sus asunciones éticas, como políticas, pedagógicas, etc. y se preocupa del análisis de las **alternativas** que se rechazan así como de aquellas por las que se toma partido. Pero... ¿cómo puede articularse ese apoyo? ¿Cómo puede en la práctica convertirse el aula en una comunidad de apoyo?

Strully y **Strully** (1990) plantean algunas formas básicas de conducir el aula hacia las «redes naturales de apoyo» avanzando así hacia aulas que aceptan y usan positivamente las diferencias entre alumnos. Esto supone plantear la enseñanza contando con los propios **alumnos como apoyo**: los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo, los sistemas de aprendizaje apoyados en las tutorías entre compañeros (**Ovejero**, 1990; **Pujolas**, 2001) así como la creación de comunidades y redes de ayuda entre compañeros tanto entre profesores (véase por ejemplo **Parrilla** y **Daniels**, 1998) como alumnos (**Snow** y **Forest**, 1987).

Cuando, por circunstancias diversas, los maestros no podemos manejar las emociones negativas que surgen como consecuencia de las dificultades de nuestro quehacer cotidiano, puede aparecer estrés, desesperanza o el inmovilismo en general, un descenso del nivel de tolerancia e implicación personal del profesorado ante cualquier situación que suponga afrontar nuevos retos o desafíos.



El compañerismo y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa es fuente de emociones positivas. Fuente: Ministerio de Educación.

Entre los elementos centrales de algunas de las estrategias que están resultando más útiles para superar el clima de tensión que al respecto se viven en muchas escuelas, están aquellos que inciden en la creación de más amplias y mejores **relaciones de interdependencia** entre iguales. La única estrategia que puede conducir a una logro satisfactorio es la de que el profesorado y los centros escolares sean capaces de tejer una especie de **red** de apoyos y colaboraciones con los propios compañeros, con los alumnos y sus familias, con otros centros escolares, con otras instituciones o servicios de carácter sociosanitario que, antes o después, también inciden en la respuesta a las necesidades del alumnado (**Daniels**, 2005).

Amplía...

Red institucional:

Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) constituida por los Ministerios o Secretarías de Educación de los países iberoamericanos



Red de instituciones-familias:

Red Latinoamericana De Organizaciones No Gubernamentales De Personas Con Discapacidad Y Sus Familias (RIADIS) que es una red conformada por organizaciones de personas con discapacidad de 19 países de América Latina y El Caribe.



Cuando se logra tejer y mantener de forma eficaz esas redes - una tarea sin lugar a dudas difícil y para la cual tenemos todavía mucho que aprender (**Daniels**, 2005) -, éstas cumplen una función básica: la de aportar **seguridad** emocional y **bienestar** a los docentes, ya que les ayuda a crear sentimientos de pertenencia, de identificación y, muy importante, de competencia o de capacidad para dar respuesta a las necesidades de un alumnado diverso en el marco de una profesión compleja.



Posibles redes para llevar a cabo los cambios educativos (Parrilla, 2004)

3. Condiciones para el trabajo colaborativo

El establecimiento de relaciones de colaboración y ayuda pretende construir «relaciones auténticas» no sólo entre profesores sino también entre el alumnado. Esto se consigue cuando los profesores demuestran una **consideración positiva** hacia todos los alumnos; cuando se comportan en sus clases de manera que muestran coherencia y **justicia**, al tiempo que crean **confianza**; cuando comprenden y muestran que la comunicación con los alumnos supone tanto escuchar cómo hablar y cuando hacen de sus clases

lugares en los que los alumnos y alumnas pueden experimentar sin temor a ser castigados.

En efecto, no todos los métodos cooperativos se estructuran de igual forma, pero todos ellos ponen de manifiesto la necesidad de confluencia de varios **factores**, sin los cuales difícilmente se encontrarán los efectos positivos recogidos en la literatura.

1º El primero es la necesaria existencia de una **tarea y un reconocimiento grupal**; dicha tarea debe ser no simplemente la de hacer algo en común, sino la de **aprender algo como grupo** (de acuerdo con los objetivos y contenidos educativos que en cada caso se prevean).

2º El segundo factor determinante, y con frecuencia olvidado en muchos intentos de trabajo cooperativo, que por ello fracasan, es la **responsabilidad individual**. Es decir, el éxito del trabajo grupal debe descansar en el hecho y la necesidad de que todos los miembros del grupo aprendan, y no sólo en la posibilidad o situación de que sólo algunos aprendan o que sólo éstos hagan por todos la tarea propuesta (que es, por otra parte, la crítica fácil y superficial que los detractores del trabajo grupal tienen siempre dispuesta).



Es necesario que, a pesar de la cooperación con los compañeros, los alumnos sean conscientes de su responsabilidad individual. Fuente: www.escueladeolvega.com

Esto no debe interpretarse en el sentido de que todos los miembros de un grupo cooperativo tengan que aprender necesariamente lo mismo o al mismo nivel. Cada cual debe poder aprender y progresar en función de sus capacidades y sus necesidades educativas, lo que debe tenerse en cuenta para estructurar adecuadamente el tercer factor a considerar.

3º Nos referimos a la **igualdad de oportunidades para el éxito**; todos los profesores y profesoras, alumnos y alumnas en un grupo cooperativo pueden contribuir a la consecución de la tarea y al reconocimiento grupal, si **mejoran su propio rendimiento anterior**. Ello permite que todos los esfuerzos que los miembros de un grupo cooperativo hacen por aprender - tanto los de los más capaces como los de los menos-, sean valiosos y necesarios para la consecución de la tarea grupal.

4º El último factor que condiciona los efectos de cualquier método de colaboración es la existencia de **habilidades sociales** entre los miembros de los grupos. Comunicarse eficazmente con otros, no es una característica intrínseca de los humanos (incluso parece más cierto lo contrario), ni las estrategias y habilidades necesarias para ello aparecen de forma mágica en nuestros encuentros interpersonales. De ahí que la enseñanza de las habilidades sociales necesarias para ello (confiar en los otros, comunicarse apropiadamente y sin ambigüedades, aceptar y apoyar a los otros, resolver constructivamente los conflictos, participar...) debe ponerse en práctica antes, durante y después del propio trabajo.



Aprender a comunicarse eficazmente con los otros es uno de las características que fomenta el trabajo cooperativo. Fuente: www.escuela2.es

- La presencia de **incentivos** que animen a los participantes en el proceso de colaboración a explorar sus posibilidades, en beneficio de sus propias comunidades educativas
- El desarrollo de un sentido de **responsabilidad compartida** hacia la mejora por parte de la mayoría.
- La implicación indispensable de **los equipos directivos** y el profesorado «veterano»
- La identificación de **prioridades compartidas** para la mejora que sean vistas como relevantes por la mayoría.
- Disponibilidad de **ayuda externa** (asesores, consultores) con credibilidad y compromiso con la mejora de los centros
- **Apoyo y confianza** por parte de las autoridades educativas locales hacia el proceso de colaboración, adoptando nuevos roles y relaciones cuando ello es necesario

Tabla 2. Condiciones para promover la colaboración. (Ainscow & West, 2006)

Ahora bien, cuando se evoca la colaboración o la colegialidad como competencias deseables entre el profesorado para hacer frente a los desafíos

de la enseñanza, hay que intentar evitar quedarse solamente en la mera evocación de la idea estética.

Existen diferentes **tipos de colaboración entre profesores**.

a. Individualismo

- Los profesores enseñan solos, aislados en sus propias aulas.
- No hay que confundir Individualismo con individualidad, que es la capacidad de hacer juicios independientes, de tener iniciativa, autonomía y creatividad.

b. Colegialidad

- Sucedáneo de la colaboración auténtica
- Existe camaradería pero no colaboración auténtica.

c. Balcanización

- Colaboración que divide, que separa a los profesores incluyéndolos en grupos aislados y a menudo, enfrentados
- Restringe enormemente las posibilidades del cambio.

d. Colaboración

- Las relaciones de trabajo entre los profesores son fuertes y voluntarias.
- Se ponen de manifiesto en el trabajo conjunto (enseñanza en equipo, planificación conjunta, observación, supervisión,...)



Si los profesores enseñan solos, aislados en sus aulas, se restringen notablemente las posibilidades para el cambio. Fuente: Banco de imágenes del ITE.

4. Estrategias entre profesores

Existen distintas formas de colaboración entre profesores, con variada estructura y sistematicidad. No obstante, cualquier forma de colaboración tiene que generar **comunicaciones simétricas** y generar la **confianza** de sus miembros. Si estos dos requisitos se producen, dicha colaboración permitirá en muchas ocasiones: mejorar los vínculos afectivos y las relaciones sociales, aumentar la capacidad de reflexión, dotar de apoyo moral frente a la innovación y reducir el exceso de trabajo.

A continuación nos detendremos en tres formas de colaboración docente: los Grupos de Apoyo entre Profesores, la docencia compartida y la observación mutua.

4.1 ¿Cómo trabajan?

Grupos de Apoyo entre Profesores

Los Grupos de Apoyo entre Profesores, (GAEP) (**Parrilla** y **Daniels**, 1998; Gallego, 2002) son estructuras de apoyo creadas por los propios profesores dentro de los centros, para dar respuesta a la **diversidad** de necesidades de alumnos y profesores. Consiste en la creación de pequeños grupos de compañeros y compañeras de un mismo centro que, colaborativamente trabajan sobre problemas planteados por sus colegas.

El grupo recibe demandas de profesores individuales que voluntariamente solicitan su ayuda y junto a ese profesor colabora en el análisis y comprensión del problema planteado, así como en el diseño de propuestas de intervención adecuadas a las dificultades identificadas. Los profesores que se dirigen al GAEP reciben ayuda para definir el problema, considerar posibles alternativas, y probar estrategias prácticas.

A continuación, se enumeran una serie de recomendaciones para poner en marcha un Grupo de Apoyo de este tipo, recogidas por **Parrillas** y **Daniels** (1998):

1. Normalmente tres profesores del centro componen el núcleo básico del grupo. Sin embargo, si el grupo lo cree necesario puede solicitar temporalmente la participación de algún profesional del apoyo externo, el asesoramiento de otros profesores el centro, o de los propios padres.
2. Los grupos se reúnen con una periodicidad semanal o quincenal con el profesor que hace una demanda de apoyo, siendo las reuniones de aproximadamente 45 minutos.



Desde inicio de los 90 los GAEP trabajan para dar respuesta a las necesidades del alumnado y los docentes. En la imagen, equipo de apoyo de los colegios Blas Infante y Europa (Sevilla).

Fuente: Cuadernos de pedagogía. Nº 270. Carmen Gallego.

3. Suele trabajarse en un **único caso** por reunión, ya sea un nuevo caso o un seguimiento. Y al menos que se dé por concluido el trabajo, se acuerda una fecha de seguimiento que tiene como finalidad principal la revisión de la situación con el profesor que ha hecho la demanda.
4. Para facilitar el trabajo de seguimiento y llevar un registro de las reuniones, los GAEP toman y guardan **notas confidenciales** sobre los casos que van afrontando.
5. Por su orientación institucional, la filosofía, planteamientos y desarrollo práctico de los GAEP exigen el **apoyo de los profesores y dirección** del centro. No pueden iniciarse y mucho menos desarrollarse sin la aceptación y colaboración de los compañeros.
6. Para que los grupos de apoyo entre profesores puedan desarrollarse con éxito es preciso que los profesores tengan una idea clara del **tipo de problemas** de enseñanza que podrían ser planteados. En la práctica las

demandas tienen muy a menudo que ver con problemas de conducta, sobre dificultades de aprendizaje, etc.

La docencia compartida

Constituye un tipo de organización en la que dos docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase. Habitualmente se habla del profesor de aula (el profesor responsable de la materia) y el **profesor de apoyo** (puede ser un profesor responsable de la **atención a la diversidad** o cualquier otro profesor dispuesto a apoyar en el aula). Los profesores, al igual que otros profesionales, aprenden a partir de la interacción con otros colegas, y además la colaboración entre ellos se convierte en una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva, un recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia docente.



La docencia compartida favorece la reflexión sobre la propia práctica docente y fomenta la eficacia del proceso educativo. En la imagen dos profesores trabajan en un aula de la Escuela Rural de Pastrana. Fuente: www.elpais.com

Es importante que las finalidades y las tareas conjuntas sean claras y asumidas por los participantes, y así mismo, relacionadas con las propias necesidades profesionales. A la vez, los profesores deben tener una disposición a

interactuar y a asumir compromisos, y se deben establecer unas estructuras básicas que permitan dinamizar la docencia compartida.

A continuación, se presenta una tabla con las posibles decisiones que habrían de tomar para que resulte eficaz la docencia compartida.

	Antes de iniciar la docencia compartida	Durante el desarrollo de la docencia compartida	Al finalizar el período de docencia compartida
Funciones y necesidades	¿Quién gestionará el aula y de qué manera? ¿La metodología que se usará va a favorecer la docencia compartida? ¿Cómo nos podemos apoyar? ¿Qué recursos necesitamos y quién los prepara? ¿Hay alumnos en el aula con necesidades educativas específicas? ¿Qué ayudas debemos ofrecer y cómo?	¿Las funciones de cada profesor son las adecuadas? ¿Vamos ajustando la planificación a las necesidades del día a día? ¿Nos damos apoyo mutuo? ¿Estamos dando el mismo mensaje al alumnado (sobre la disciplina, las normas de trabajo, los objetivos básicos, etc.)?	¿Las funciones planificadas para cada uno han sido las adecuadas? ¿Hemos ajustado la planificación inicial a las necesidades que iban surgiendo? ¿Nos hemos dado apoyo mutuo? ¿Los cambios introducidos han mejorado el trabajo en el aula?
Coordinación	¿Cuántas veces y en qué horario nos vamos a coordinar? ¿Sobre qué aspectos vamos a centrar las reuniones?	¿Las reuniones de coordinación nos son útiles? ¿Tenemos el tiempo necesario para discutir la planificación, el progreso y los problemas?	¿Nos hemos reunido y hemos tenido el tiempo necesario para hacer el seguimiento de nuestro trabajo? ¿Hemos hablado de todos los temas importantes?
Evaluación	¿Qué aspectos vamos a tener en cuenta para valorar el progreso del alumnado? ¿Qué aspectos vamos a tener en cuenta para valorar el trabajo conjunto?	¿Todos los alumnos del aula van progresando? ¿Trabajamos a gusto? ¿Qué cambios deberíamos introducir? ¿Cómo podemos llevar a la práctica las mejoras identificadas?	¿Todos los alumnos del aula han podido progresar? ¿El trabajo conjunto nos ha proporcionado nuevas ideas y recursos? En situaciones futuras, ¿qué cambiaríamos?

Decisiones que deben tomar los dos profesores que participan en la docencia compartida (Durán y Miquel, 2003)

Observación Mutua

Como su nombre indica, esta técnica consiste en observar a un compañero impartir clase, o una actividad. Esto se puede hacer en situaciones naturales (es decir, que entre a su clase) o a través de grabaciones de video.

A veces existe una gran diferencia entre lo que los docentes piensan y explicitan que hacen en clase y lo que realmente hacen, tanto en sentido positivo como negativo. Así que esta técnica es una oportunidad muy valiosa para conocer en mejor medida nuestra propia práctica.

Para que esta técnica resulte provechosa es necesario establecer unas condiciones precisas y asumidas por ambas partes, como:

- El objetivo de la observación (docencia, manejo de alumnos, un caso particular, etc.)
- Confidencialidad de la información.
- Reciprocidad de observación.

A través de estas iniciativas lo que se busca es generar un proceso de **reflexión individual y grupal** que lleve al profesorado a hacer visible lo que a fuerza de hacerse familiar en las rutinas y **concepciones** se ha convertido en normal y por, lo tanto, en invisible para el docente.

5. Cooperación entre alumnos

El **aprendizaje cooperativo** hace referencia al uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo (**Johnson, Johnson y Holubec**, 1999).

Los métodos de aprendizaje cooperativo necesitan la **heterogeneidad** de los alumnos y las alumnas. Es una metodología que no sólo reconoce la **diversidad** sino que obtiene de ella un beneficio instruccional. De hecho sin diferencias entre los alumnos no se puede llevar a cabo aprendizaje cooperativo.

Por su parte el establecimiento de relaciones de colaboración y ayuda entre los propios alumnos es un recurso de primer orden para facilitar el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y **conductas prosociales** y el mantenimiento de un **clima** de respeto y valoración de las diferencias. Bien es cierto que estos efectos están sujetos a la **aplicación sistemática** y sostenida en el tiempo de

estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo cuya importancia y eficacia están, a estas alturas, sobradamente probadas y contrastadas (**Slavin** y **Madden**, 2001, **Colomina** y **Onrubia**, 2001, **Gillies** y **Ashman**, 2003, **Durán** y **Vidal**, 2004).



En el colegio Escuela 2 de Valencia están llevando a cabo el proyecto «Duados» cuyo objetivo es fomentar la cooperación entre el alumnado de diferentes edades. Fuente: Escuela 2.

5.1. Formación de grupos cooperativos

Respecto al tamaño de los grupos no existe un número concreto de integrantes que pueda considerarse como el adecuado. La cantidad dependerá de lo que se quiera conseguir, de la edad de los alumnos, de los recursos y materiales con los que contemos y del tiempo disponible. No obstante, se suele considerar como un tamaño adecuado el que oscila entre **tres y seis** miembros.

El aprendizaje mediante grupos cooperativos dista sustancialmente de los equipos de trabajo tradicionales, tal y como podemos observar en la siguiente tabla.

Equipo de aprendizaje cooperativo	Equipo de trabajo tradicional
Interdependencia positiva	No hay interdependencia positiva
Responsabilidad individual	No se asegura la responsabilidad individual

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD

Módulo 9: Redes de colaboración

Habilidades cooperativas directamente enseñadas	Habilidades cooperativas espontáneamente ejercidas
Liderazgo compartido y reparto de responsabilidades	Liderazgo generalmente nombrado y no se reparten necesariamente las responsabilidades
Contribución de todos los miembros al éxito del equipo	El éxito del equipo a veces solo depende de la contribución de uno, o de algunos, de sus miembros.
Observación y feedback por parte del profesor al equipo que trabaja de forma cooperativa dentro de la clase.	El profesor no sigue o lo hace ocasionalmente al desarrollo del trabajo en equipo.
El equipo revisa su funcionamiento y se propone objetivos para mejorarlo	El equipo no revisa de forma sistemática su funcionamiento.

Diferencias entre los equipos cooperativos y los equipos de trabajo individual de Pujolàs (2001, p 82)



Es inevitable que en la clase que se trabaje a través de grupos cooperativos haya «más ruido» que cuando se hace mediante metodologías individuales. Fuente: www.escueladeolvega.com

En el grupo cooperativo se entiende que todos los componentes cumplen una parte de la tarea con un sentido de finalidad compartida y con interdependencia positiva y relacional entre ellos. A continuación, expondremos aquellas

condiciones fundamentales del auténtico aprendizaje cooperativo, recogidas por **Johnson, Johnson y Holubec** (1999).

1. Interdependencia positiva. Este es el elemento principal para la cooperación. Los alumnos han de percibir la **vinculación** que les une a los demás miembros de su grupo, de manera que vean claro que su éxito en el aprendizaje está unido al éxito de los demás. Los alumnos han de aprender que para obtener los resultados deseados es preciso aunar esfuerzos y conjuntar voluntades. La auténtica cooperación se da cuando el sentimiento de grupo está por encima del sentimiento individual, «el nosotros en lugar del yo». La interdependencia positiva crea un **compromiso** personal con el éxito de los demás. Sin interdependencia positiva, no existe cooperación.

2. Responsabilidad individual y grupal. Cada miembro ha de hacerse responsable de su parte de trabajo, así como el grupo en su conjunto se ha de responsabilizar del cumplimiento de los objetivos. Se ha de tener muy clara la finalidad del trabajo y ser capaces de valorar el progreso realizado en cada momento por el grupo así como el esfuerzo realizado por cada miembro en particular. El esfuerzo individual refuerza el logro grupal, en contra de la idea muchas veces criticada de que el trabajo en grupo diluye la responsabilidad individual. Todo depende del planteamiento del trabajo, la evaluación del esfuerzo y el logro individual y del nivel de consecución de los objetivos grupales.

3. Habilidades interpersonales y grupales. En el aprendizaje cooperativo los alumnos no sólo han de aprender contenidos académicos, sino también las habilidades sociales y personales necesarias para colaborar junto a sus compañeros y profesores. Suele ser uno de los principales escollos con los que se encuentran aquellos que se inician en la práctica de técnicas de aprendizaje cooperativo. Los entornos escolares tradicionales no se han esforzado en promover en sus alumnos y profesores las habilidades sociales y relacionales necesarias para desarrollar una participación cooperativa. Lo primero que se

necesita es aprender y desarrollar dichas habilidades para poner en práctica cualquier metodología cooperativa.



Las habilidades sociales como escuchar, pedir la palabra, esperar turnos, ayudar a los compañeros... hay que enseñarlas. Fuente: CEIP Virgen de Navalazarza.

4. Evaluación grupal. Se debe fomentar la participación activa de los alumnos en la evaluación de los procesos de trabajo cooperativo, tanto en lo que tiene que ver con la valoración de los aprendizajes y las circunstancias de logro o dificultad de cada uno de sus miembros, así como en la participación e interacción de cada alumno con el resto. Para poder desarrollar adecuadamente una evaluación grupal participativa es necesario que los alumnos y los profesores aprendan y apliquen técnicas y procedimientos adecuados, ya que no es corriente que tanto unos como otros estén previamente habituados y familiarizados con estos procesos.

Hay que tener en cuenta que las condiciones no se consiguen todas de golpe y con una intensidad alta, hay que ir introduciéndolas paulatinamente teniendo en cuenta que no es una cuestión de todo o nada.

Numerosos estudios han señalado que las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las de naturaleza competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de **relaciones mucho más positivas**, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo. Asimismo, las estrategias cooperativas favorecen el aprendizaje de todos los alumnos: no sólo de los que tienen más problemas por aprender.

Para que el **aprendizaje cooperativo sea efectivo**, el docente debe considerar los siguientes pasos para la planificación, estructuración y manejo de las actividades:

- Especificar los **objetivos** de la clase o tema a tratar.
- Establecer con prioridad la **forma** en que se conformarán los grupos de trabajo.
- Explicar, con claridad, a los alumnos la **actividad** de aprendizaje que se persigue y la **interrelación** grupal deseada.
- **Supervisar**, en forma continua, la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir para enseñar destrezas de colaboración y asistir en el aprendizaje académico cuando se considere necesario.
- **Evaluar** los logros de los estudiantes y participar en la discusión del grupo sobre la forma en que colaboraron.

La finalidad del aprendizaje cooperativo es que cada alumno aprenda sobre sí mismo y sobre los demás. Centrar la evaluación en comportamientos cooperativos en lugar de competitivos ayudará especialmente a los alumnos con más dificultades.

Registrar y recompensar los logros académicos individuales. Es muy importante que los alumnos comprendan que los objetivos de la lección suponen conseguir sus propios objetivos académicos y asegurarse que los demás del grupo también los alcancen. Esta percepción ayudará a percibir que los alumnos tomen conciencia de la tarea de responsabilidad compartida que

es preciso asumir, y potenciará la cooperación y ayuda mutua en el seno del grupo.

Recompensar los logros individuales y del grupo. Se debería alabar las respuestas correctas y señalar a los otros miembros del grupo, los logros individuales. Pero hay que intentar evitar un halago excesivo o diferente para los alumnos con **discapacidades**, ya que puede llevar a que otros miembros del grupo piensen que aquéllos son diferentes o menos competentes.

 Actividades para el aula: Aprendizaje colaborativo entre docentes.

Invita a un profesor/a o compañero/a a entrar en tu aula para observar cómo te comportas en clase y cuál es la relación con tu alumnado.

Después analizareis las interacciones que han existido con las posibles siguientes cuestiones:

Durante la realización de la tarea. ¿El profesor se acerca a todos los alumnos de su aula? ¿Existe un espacio en el aula para que los alumnos cuenten cómo han realizado la actividad y valoren si les ha gustado? ¿Se percibe en el aula una situación de trabajo y silencio? ¿El profesor envía mensajes positivos ante la realización de una tarea? ¿El profesor está continuamente dando «toques de atención»?

6. Técnicas de aprendizaje cooperativo

6.1 Aprendizaje entre iguales

Basada en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica (el **rol** de tutor y tutorado derivado del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido (la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares) que se consigue a través de un marco de relación exteriormente planificado.

Las actividades y tareas tienen que ser **significativas y vitales**, deben conectar con las necesidades de los alumnos. Esto significa que las actividades han de responder a los que los maestros creen que los alumnos necesitan, han de conectar con su situación, su edad y sus conocimientos de partida. Significa esto también garantizar el sentido de lo aprendido (**Gimeno**, 2001). En última instancia

se logra así que las actividades en sí mismas sean un recurso para atender a las necesidades de los alumnos. Para ello tienen que ser:

- **Accesibles.** Tienen que suponer un aprendizaje progresivo y continuado que se construye desde la propia realidad del alumno, pero que a la vez tiene que ser relevante para su aprendizaje. Bajar el nivel de exigencias no es evidentemente una forma de plantear la inclusión.
- **Útiles.** Las actividades y tareas del currículo tienen que ser útiles también a corto plazo, de cara a los alumnos, bien para construir otras nuevas aprendizajes, bien para acceder a opciones o planteamientos determinados. Los contenidos de aprendizaje deben también tener en cuenta el carácter dinámico de lo que hace falta para vivir y trabajar satisfactoriamente en una comunidad (el centro de atención es pues en última instancia cómo aprender)
- **Atractivas.** No hay duda que, la mejor forma de aprender para todos es aquella que sumerge y atrae a los alumnos. **Gimeno** (2001) ha señalado que no se trata de poseer, de acumular conocimientos, sino de la posibilidad de hacer algo con ellos, de apropiárnoslos.



Entre otras características, las tareas que se propongan tienen que ser significativas, experimentales y atractivas. Fuente: CEIP Virgen de Navalazarca.

- **Experimentales.** La experiencia vital, la participación en aquello que se aprende, la responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje son características que ayudan a desarrollar una enseñanza más eficaz para todos.
- **Acompañadas.** Las tareas y actividades que contemplan el aprendizaje en grupo, la ayuda mutua, la cooperación entre compañeros, son también un fuerte acicate para promover el aprendizaje de todos los alumnos y para que los alumnos se responsabilicen unos a otros sobre el necesario proceso de aprendizaje de cada uno y del grupo.
- **Reflexivas.** Tareas y actividades deben incorporar la reflexión conjunta e individual tanto sobre lo que se aprende como en relación con lo que se aprende. La coordinación de contenidos de manera vertical (los aprendidos a lo largo del curso) y horizontal (los aprendidos simultáneamente pero enseñados en distintas materias o por distintos profesores) ayudará a favorecer procesos de aprendizaje reflexivos que faciliten en los alumnos un acceso crítico del conocimiento.
- **Con repercusión social.** El reconocimiento externo de la valía o mérito de cualquier actividad es una vía muy clara para la inclusión social. Dado que la aprobación y estima social tienen un gran poder de influencia sobre el aprendizaje, se pueden convertir en una importante guía para la inclusión.
- **Que utilicen todos los recursos a mano.** No sólo las nuevas tecnologías son útiles como recurso para el aprendizaje, cualquier apoyo, material o medio de la vida cotidiana (incluso los materiales contruidos por los propios alumnos) se puede convertir en el mejor instrumento (por su cercanía y significado) para estimular el aprendizaje de los alumnos.
- **Colectivas y solidarias.** Ya hemos señalado que potenciar un tipo de tareas que no sean competitivas ni selectivas, sino cooperativas se convierte en un instrumento importante para el aprendizaje desde una óptica inclusiva. Si los alumnos aprenden a aprender, probablemente desarrollarán en el futuro las actitudes y los compromisos necesarios para oponerse a cualquier forma de enseñanza o sociedad pensada sólo para unos cuantos.

En definitiva, podríamos plantear que las características que hemos mencionado contribuirán a la mejora de la educación para todos los alumnos y las alumnas.

Veamos ahora cuáles son los **elementos claves** o condiciones indispensables de la tutoría entre iguales:

- **Planificación** cuidadosa: dado que se trata de una innovación educativa, habrá que prever la necesidad de informar bien al resto de profesorado, al alumnado y en algunos casos a madres y padres.
- Preparación de **materiales**.
- **Estructura** de relación tutor-tutorado: al menos en las primeras experiencias es imprescindible optar por una interacción entre las parejas altamente estructurada.
- **Formación** del alumnado en **roles** respectivos: precisamente la existencia de un guión de interacción permitirá formar a los alumnos en las funciones que se derivan de sus roles.



En la tutoría entre iguales los alumnos deben conocer cuáles son las funciones de su rol (tutor o tutorado). Fuente: www.escuela2.es

- Dar **tiempo** para asentar la relación: las parejas necesitan tiempo para aprender a funcionar.
- Ofrecer **retroalimentación** de los progresos: hay que fomentar que los alumnos tutores destaquen los progresos de los compañeros tutorados. El profesorado a su vez deberá destacar que estos progresos son el fruto del esfuerzo del tutorado, pero también de la valiosa ayuda del tutor.

6.2 Círculo de amigos

Thomas, Walker y Webb, (1998) son los autores que acuñaron el concepto de «círculo de amigos». Se basa en la creación de un grupo de compañeros de un centro que de forma voluntaria apoyan a alumnos que tienen menos amigos en la escuela, o los que acaban de llegar al centro, o que tienen dificultades para relacionarse. Es recomendable que sus acciones sean organizadas por algún profesor del centro o tutor. Aunque está especialmente destinado a aumentar la **participación social** en el centro, se puede organizar con otros objetivos, por ejemplo, académico. Este docente les ayuda a analizar y reflexionar sobre sus experiencias y asume una mínima formación dirigida a los alumnos que participan en la experiencia. En realidad, es una estrategia que pretende no sólo prestar ayuda al alumno, sino hacer conscientes a los otros alumnos de la necesidad de ayuda de algunas personas, y el compromiso para con ellas.

6.3 Rompecabezas

Es especialmente útil para las áreas de conocimiento en la que los contenidos son susceptibles de ser «fragmentados» en diferentes partes. Según **Pujolàs** (2001) esta técnica consiste en:

- Dividir la clase en grupos heterogéneos de 4 ó 5 miembros cada uno.
- El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo de manera que cada uno de sus miembros recibe una parte de contenido del tema que están estudiando todos los compañeros de una misma clase.
- Cada miembro prepara su parte a partir de la información que le facilita el profesor o que él ha podido buscar.

- Después con los integrantes de los otros equipos de clase que han estudiado el mismo subtema se forma un «grupo de expertos», donde intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales.
- Cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado



En la técnica del rompecabezas cada alumno dispone de una pieza única pero imprescindible para completar la tarea con éxito. Fuente: www.escueladeolvega.com

Así todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven «obligados» a cooperar, porque cada uno de ellos dispone sólo de una pieza del rompecabezas y sus compañeros tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta.

7. Actividades

1. En esta actividad tienes que elaborar una práctica colaborativa docente. Para ello, te sugerimos que establezcas un acuerdo con otro docente sobre el trabajo conjunto en un área, en un taller o simplemente que establezcáis unos periodos de observación mutua. Puedes seguir el siguiente esquema:

- Objetivos y justificación del trabajo colaborativo
- Tiempo de duración de la colaboración
- Descripción detallada los criterios de colaboración en una actividad o en su caso los criterios de observación.
- Criterios de evaluación de los resultados
- Valoración de los resultados.

Elabora un breve diario de esta actividad.

2. Analiza cada uno de los siguientes indicadores, relacionados con prácticas colaborativas, entre estudiantes y entre docentes de su centro y relacionalos con tu propia realidad educativa. Posteriormente contesta a las preguntas que se plantean.

Los alumnos y alumnas de tu clase....

- Consideran que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad de aula.
- Utilizan en forma regular y sistemática métodos de aprendizaje cooperativo (tales como: tutorías, trabajos de investigación, grupos de discusión, proyectos colaborativos, etc.)
- Desean compartir sus conocimientos, habilidades y estrategias.
- Elaboran tareas e informes colectivamente, tomando en cuenta las diferentes contribuciones de los miembros del equipo
- Comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que

experimentan algunos compañeros/as de su curso.
• Se comprometen a ayudarse mutuamente para establecer y lograr metas en común.
• Son conscientes de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas.

Los docentes de tu escuela ...
• Comparten la planificación del trabajo de aula.
• Utilizan la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de sus alumnos(as).
• Están dispuestos a escuchar comentarios y contribuciones de sus colegas.
• Modifican la docencia en función de las recomendaciones de sus colegas.
• Proporcionan a los estudiantes un «modelo» de trabajo colaborativo.
• Se comprometen en la resolución de problemas en forma conjunta, cuando se presentan dificultades en el proceso de aprendizaje

¿Qué cambios organizativos (espacios, tiempos, materiales y recursos didácticos, actividades, personas, currículo) crees que habría que llevar a cabo en tu centro para poner en marcha una experiencia de enseñanza cooperativa?
¿Y en tu aula?

8. Para saber más

1. **Loza, M. Tertulias literarias.** Cuadernos de Pedagogía. Nº 341. Pág. 66-69.

9. Bibliografía

- Ainscow, M. & West, M. (2006). *Improving urban schools. Leadership and collaboration*. Maidenhead: Open University Press.

- Daniels, H (2007) *La formación de equipos interagenciales: Un estudio de aprendizaje innovador*. C & E: Cultura y educación, 19 (3), 295-310
- Díez, E. J. (1999). Integración /desintegración. *Organización y Gestión educativa*, 5, 3-8.
- Durán, D. y Miquel, E. (2003). *Cooperar para enseñar y aprender*. Cuadernos de pedagogía, 331, 73-76
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* Madrid: Narcea.
- Gimeno, J (2001) *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A y Fullan, M. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón (Sevilla): MCEP.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T y Holubec, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2005). *Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva*. Revista de Educación, 339, 517-539.
- Ovejero, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Parrilla, M (2004). *Grupos de apoyo entre docentes*. Cuadernos de pedagogía, 331, 66-69.
- Parrilla, A., y Daniels, H. (1998) *Los grupos de apoyo entre profesores en el contexto español. Origen, sentido y justificación*. En A. Parrilla y J. Daniels Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. (pp 49-70) Bilbao: Mensajero.
- Pujolàs, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Aljibe.
- Sandoval, M. (2008). *La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones*. Contextos educativos, 11, 149-159.