

ENSEÑAR JUNTOS A ALUMNOS DIFERENTES

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN

Documento de Trabajo

Pere Pujolàs Maset.

LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGÍA. Universidad de Vic

Zaragoza. Noviembre de 2002

Índice

Presentación	3
1. Planteamiento general: El "problema de las patatas"	4
La solución selectiva del problema que deja entrever el “problema de las patatas”	5
La solución no selectiva, inclusiva, del problema que deja entrever el “problema de las patatas”	6
2. Qué entendemos por calidad educativa	9
3. La escuela y la educación que queremos	12
4. Una premisa fundamental: La inclusión de todos los alumnos en un mismo centro y una misma aula	15
Características esenciales de las "escuelas inclusivas"	17
La fantasía de la homogeneización	18
Los efectos perniciosos de la selección	19
La solución es clara, pero difícil: la enseñanza en grupos heterogéneos	20
5. Vías para facilitar que puedan aprender juntos, en una misma aula, alumnos distintos..	23
5.1 La personalización de la enseñanza: la Enseñanza Multinivel y los Planes de Trabajo Personalizados, o cómo tratar la heterogeneidad sin negarla.	23
5.1.1 La Enseñanza Multinivel.....	24
5.1.2 Los Planes de Trabajo Personalizados	27
5.2 Las estrategias de autorregulación del aprendizaje	28
5.3 La estructuración cooperativa del aprendizaje	30
Referencias Bibliográficas	37

Presentación

Es evidente que todo el mundo pretende conseguir una educación de calidad. Pero ya cuesta más ponerse de acuerdo sobre qué entendemos por calidad en educación. Desde mi punto de vista, en un tramo obligatorio como la ESO, la calidad de la educación está estrechamente ligada a la atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos: no podemos “obligarles” a asistir a clase y luego no “atenderles” correctamente en su diversidad. Una educación será de calidad, pues, si se ajusta a las necesidades distintas de aquellos a quienes se educa. No puede concebirse, en un tramo educativo obligatorio, una educación de calidad sin que todos los alumnos que se ven “obligados” a ir a la escuela no sean atendidos debidamente, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones y capacidades distintas.

Para conseguir una educación de calidad para todos, todos los alumnos deben ser atendidos en un mismo centro y en una misma aula. Más que separar a los alumnos según sus capacidades, hay que ajustar lo que se enseña a las capacidades de cada uno y proporcionarles las ayudas necesarias para que cada uno desarrolle al máximo sus capacidades.

Para que esto sea viable, no tenemos más remedio que modificar la estructura de aprendizaje de las clases, cambiar la forma de enseñar, avanzando en la dirección de tres líneas de trabajo paralelas: la personalización de la enseñanza, la autonomía de los alumnos y el aprendizaje cooperativo.

1. Planteamiento general: El "problema de las patatas"

En algunos contextos relacionados con la enseñanza han circulado diversas versiones del denominado "problema de las patatas". Estas versiones son más o menos sarcásticas o irónicas en función de la actitud más o menos desfavorable con los planteamientos de la reforma educativa promovida por la LOGSE. Una de ellas es la que exponemos a continuación¹:

Antes, el "problema de las patatas" se formulaba de la siguiente manera: Un campesino vende un saco de patatas por 1000 pesetas. Sus gastos de producción se elevan a los 4/5 del precio de venta. ¿Cuál es su beneficio?.

Más tarde, la formulación del problema era como sigue: Un campesino vende un saco de patatas por 1000 pesetas. Sus gastos de producción se elevan a los 4/5 del precio de venta, esto es, a 800 pesetas. ¿Cuál es su beneficio?.

En cambio, ahora, con la implantación de la ESO, se formula así: Un agricultor vende un saco de patatas por 1000 pesetas. Los gastos de producción se elevan a 800 pesetas y el beneficio es de 200 pesetas. Subraya la palabra "patata" y discute sobre ella con tu compañero.

Es muy evidente que con estas tres formulaciones se quiere indicar, o denunciar, la progresiva disminución del nivel de exigencia del sistema educativo que se deriva de las sucesivas reformas educativas (la LGE del 1970 i la LOGSE del 1990). Así se reduce, según los críticos, de una forma ficticia, el nivel del fracaso escolar: a base de exigir menos, se consigue que los alumnos "triunfen" más y "fracasen" menos...

Aunque el ejemplo que hemos transcrito no lo indique claramente, indirectamente se atribuye la bajada del nivel académico al hecho de que se ha mantenido dentro del sistema educativo, más allá de la enseñanza primaria, a todos los alumnos, estén capacitados o no para el estudio. Se parte de la base, con gran naturalidad, que hay alumnos que "sirven" y otros que "no sirven" para estudiar, y que el sistema educativo debe estar al servicio de los primeros, como si los demás pudieran quedar fácilmente al margen de lo que en teoría todo el mundo reconoce que debe perseguir la educación: el pleno desarrollo personal y social de los miembros más jóvenes de la sociedad.

De alguna forma, pues, el problema de la enseñanza se centra en la "comprensividad" del sistema, en el hecho de que todos los alumnos estudien en un mismo centro, a partir de un mismo currículum, hasta los dieciséis años... Mientras tanto no se cuestiona nada más: ni la formación y preparación de los docentes -se puede enseñar sólo con ser licenciado, no hace falta preparación pedagógica específica-, ni la

¹ Véase una versión distinta de "El problema de las patatas" en: <http://www.arrakis.es/~mcj/patatas.htm>.

metodología -se sigue enseñando como se ha enseñado "toda la vida"-, ni los contenidos -se siguen enseñando las mismas cosas-, etc.

La Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) ha asumido esta crítica y ha acabado dando la razón a quienes no vieron claro desde el principio lo que se pretendía con la LOGSE. He aquí un ejemplo, sacado de un artículo publicado, en el año 1994, en la revista *Cuadernos de Pedagogía*:

La llamada comprensividad pretende a toda costa evitar el fracaso escolar, haciendo imposible también el éxito: impidiendo que los alumnos con buena capacidad puedan desarrollarla en condiciones adecuadas. Asimismo se impide que los alumnos con capacidad manual-artesanal la desarrollen satisfactoriamente. Por ende, los alumnos con dificultades especiales no reciben la atención que realmente precisan. El igualitarismo práctico que la comprensividad propugna no se aguanta y, afortunadamente, es irrealizable, como el tiempo se encargará de demostrar: es una respuesta propia de algún delirio ideológico, pero que va contra natura; sin embargo, el pedagogismo tiene adalides obcecados, empeñados en demostrar el *milagro de la comprensividad*: testarudos en hacer creer que la cesta llena de manzanas sanas y podridas no sigue las leyes de la naturaleza. (Moreno, Pedrals y Torné, 1994, p. 57).

La solución selectiva del problema que deja entrever el “problema de las patatas”

Para muchos profesores y profesoras la solución, o como mínimo, parte de la solución al "problema" de la diversidad está en atender de forma separada a los alumnos, en función de sus capacidades e intereses. Está claro que algunos problemas particulares de aprendizaje requieren, más o menos temporalmente, actuaciones individualizadas o en pequeños grupos por parte de profesionales especializados. Pero algunos profesores van más allá y están convencidos, y así lo manifiestan, que la solución a las dificultades que supone dar clase a grupos de alumnos heterogéneos pasa por una selección y una atención separada del alumnado. Evelio Moreno, Josep Pedrals y Ramon Torné –los profesores anteriormente citados- lo manifiestan de esta forma:

Cabe preguntarse si el tratamiento de la diversidad ha de llevarse a cabo desde la uniformidad del sistema educativo o al revés, si éste ha de ser diversificado a partir de una cierta edad (educación propedéutica, profesional, especial...). Nosotros, profesores de un Instituto de Bachillerato que lleva diez años experimentando la Reforma, creemos que una sociedad plural y heterogénea no reclama dos líneas educativas (BUP y FP), ni mucho menos la unificación de ambas en una sola (la ESO), sino más bien un mayor abanico de posibilidades realistas, en concordancia con las capacidades y los intereses de los adolescentes (que no son niños). (Moreno, Pedrals y Torné, 1994, 57).

Esta opinión muy generalizada -y nuestra propia experiencia docente en centros de secundaria y en tareas de asesoramiento y formación con profesores de esta etapa educativa- nos permiten afirmar, con palabras de otro profesor de instituto, que "uno de los perjuicios más fuertes y arraigados en la mentalidad colectiva de los docentes [es] la necesidad de separar a los alumnos según capacidades en grupos homogéneos y no aprovechar la diversidad en beneficio de un mejor aprendizaje. Claro que a lo mejor hay intereses del mismo sistema en que todo sea así." (Badia, 1988, p. 74).

El profesorado tiene muy enraizada la convicción de que los alumnos aprenden gracias a su intervención cuanto más ajustada mejor a las características y necesidades de sus alumnos, lo cual, evidentemente, en principio es cierto y correcto. Pero muchos de ellos, por este motivo, consideran que la diversidad de características y necesidades del alumnado que debe atender simultáneamente en una misma aula dificulta enormemente su intervención. Lo ideal -según esta forma de pensar- sería poder enseñar individualmente a cada alumno. Puesto que esto no es posible, la solución está en agrupar a los alumnos de forma homogénea, para facilitar al máximo la intervención más ajustada del profesor.

La solución no selectiva, inclusiva, del problema que deja entrever el “problema de las patatas”

La selección y la atención separada del alumnado es una falsa solución al "problema" de la diversidad, como intentaremos explicar más adelante. Más que separar a los alumnos en función de su capacidad para resolver el “problema de las patatas”, debemos adecuar la formulación de dicho problema a las posibilidades de cada uno y diversificar las ayudas que deben recibir los alumnos, según su capacidad, para poder resolverlo. Dicho de otra forma, más general: Más que centrar la atención en cómo organizar la homogeneidad, lo más importante es desarrollar recursos que nos permitan atender la heterogeneidad de los alumnos. Éste es, efectivamente, el reto que se nos presenta: si la solución no consiste en separar a los alumnos, si debemos agruparles en grupos heterogéneos, ¿cómo podemos atender, en la misma aula, alumnos tan distintos?

Joan Rué (1993), pone de manifiesto la contradicción entre este reto y la cultura pedagógica dominante, no sólo entre el profesorado sino en la comunidad educativa y la sociedad en general, que es claramente selectiva:

El modelo educativo adoptado en la LOGSE pone en primer plano de la necesidad pedagógica la capacidad de articular unas modalidades de actuación eficientes para grupos en progresiva diferenciación.

Sin embargo, ello no va a ser fácil. No sólo por las propias dificultades del nuevo reto, sino, muy especialmente, porque esa necesidad choca con la concepción selectiva dominante en el modelo anterior, y vigente en la actual cultura pedagógica.

Como vemos, el reto es enorme. ¿Cómo afrontar la resolución integrada de las situaciones de diversidad desde una concepción dominante, reflejo del modelo educativo anterior, basada en la clasificación, en la homogeneización y selección?. (Rué, 1993, p. 8).

No se trata, como critican algunos, de aguar, igualar o rebajar: “Como que no podemos tratar bien a todo el mundo, tratémosles a todos igual de mal”. No. Al contrario, se trata de beneficiar a todo el mundo –de conseguir que todos puedan aprender hasta el máximo de sus posibilidades- sin perjudicar a nadie. Esto es posible pero, claro está, se debe cambiar la forma de hacer y organizar las clases. Este planteamiento supone avanzar en la dirección de tres líneas de trabajo paralelas, o de tres vías de actuación, estrechamente relacionadas, de las cuales hablaremos con cierta amplitud más adelante. Son éstas: la autorregulación del aprendizaje, la personalización de la enseñanza y la estructuración cooperativa del aprendizaje. El conjunto de estas tres actuaciones configura un dispositivo pedagógico desde un enfoque inclusivo que nos permite atender de forma adecuada la diversidad de los alumnos en una misma aula, muy distinto al que responde a los planteamientos selectivos que están resurgiendo con fuerza últimamente en nuestro entorno educativo.

En la dirección de la primera línea de trabajo –las estrategias de autorregulación del aprendizaje- se ha trabajado y se ha avanzado bastante, en nuestro contexto educativo, en los últimos años. Por ejemplo, los instrumentos y estrategias que han desarrollado Jaume Jorba y Ester Casellas (1996), en el marco del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, en numerosos cursos de formación del profesorado, tanto de primaria como de secundaria. En la dirección de las otras dos líneas de trabajo –la personalización de la enseñanza y la estructuración cooperativa del aprendizaje- también se está trabajando a fondo, por ejemplo, en el marco del Laboratorio de Psicopedagogía de la Universidad de Vic, asociado a los estudios de Psicopedagogía y al Departamento de Educación Especial de dicha universidad (Ruiz, 1997, 1999; Pujolàs, 1997, 2001). Se están desarrollando apoyos técnicos documentales para facilitar la programación personalizada del currículo, técnicas de aprendizaje cooperativo y programas para enseñar de forma sistemática a los alumnos de los distintos niveles y etapas educativas a trabajar en equipo, como un contenido muy importante que los alumnos deben ir aprendiendo e integrando en su bagaje de conocimientos.

No se trata, por lo tanto, de planteamientos puramente teóricos, o retóricos, sino que disponemos ya de numerosos instrumentos y recursos, adaptados a nuestro contexto educativo y experimentados en varios centros escolares, que hacen operativos estos planteamientos. Sin embargo, son aún poco conocidos y, por lo tanto, poco aplicados en los centros educativos. Nos hallamos, todavía, frente a una cuestión pendiente de resolver y que debería haber acompañado a la clara opción que la LOGSE hizo en su momento a favor de un planteamiento comprensivo de la educación obligatoria. Pero en lugar de avanzar en la dirección de estas tres líneas de trabajo, se está haciendo marcha atrás de una forma muy clara, e incluso descarada. En lugar de

cambiar la organización de las clases y la manera de enseñar, y poner más recursos y usarlos para hacer posible que aprendan juntos, en una misma clase, alumnos diferentes, en lugar de esto se opta por seleccionar y separar a los alumnos “diferentes” para poder seguir enseñando al resto como siempre se ha enseñado... Digámoslo claramente: Actualmente, más que responder a este reto, se ha hecho marcha atrás y se ha vuelto, con la LOCE, a situaciones anteriores a la LOGSE y se ha optado por la solución selectiva a los problemas que genera la diversidad de los alumnos.

Este documento de trabajo pretende hacer reflexionar sobre algunos aspectos fundamentales relacionados con la calidad de la educación y la atención a la diversidad y mostrar que es posible atender la diversidad de los alumnos en una misma clase y que hay vías que facilitan la implantación –como pretendía la LOGSE- de una escuela para todos, en la cual puedan aprender juntos alumnos diferentes.

2. Qué entendemos por calidad educativa

Lo primero que debemos discutir es el concepto mismo de calidad de la educación. Según cómo entendamos qué debe ser una educación de calidad, adoptaremos una solución selectiva o una solución inclusiva al “problema” de la diversidad.

Hay una corriente que contempla la calidad desde el punto de vista del cliente o del usuario. Carolyn J. Downey, Larry E. Frase y Jeffrey J. Peters (1994), en su obra *The Quality Education Challenge*, afirman que la calidad de la enseñanza "es una actitud definida mejor no por nosotros, sino por aquellos a quienes atendemos -nuestros clientes" (Downey et al., 1994, 8), y definen la calidad como sigue:

Cubrir, superar y complacer las necesidades y expectativas de los clientes, reconociendo que estas necesidades y deseos cambiarán con el tiempo. (Downey et al., 1994, p. 8).

Si aplicamos esta definición general a la educación, la calidad en una etapa educativa obligatoria es atender (cubrir, superar, complacer...) las necesidades educativas y expectativas de los alumnos que obligatoriamente deben estar escolarizados, teniendo en cuenta que estas necesidades varían con el tiempo. Y si definimos el término *necesidades educativas* como “todo aquello de lo que los alumnos no pueden prescindir para lograr los objetivos últimos de la educación”, la calidad de la educación básica y obligatoria debe ir orientada hacia asegurar, en todos los destinatarios de la educación, todo lo que necesitan para acceder a los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenecen, como personas adultas y autónomas. El conjunto de estos conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes forman el currículum, el cual, evidentemente, deberá ajustarse a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos.

Lo que acabamos de decir nos permite conectar esta reflexión con la definición que J.D. Wilson hace de la calidad de la enseñanza:

Pirsig (1979) relaciona la calidad con la *arete* griega que significa "excelencia de la función", ya que los helenos consideraban que cada objeto, institución o individuo tiene una función especial que desempeñar. A partir de esta definición, la función del profesor aparece aquí como *planificar y proporcionar un currículo a sus alumnos y evaluar su éxito*. Pero debe ser un currículo *óptimo* para *cada* alumno, como miembro (normalmente) de una clase que consta de alumnos de una variedad de capacidades y necesidades. Mi definición ampliada de la calidad en la enseñanza es por tanto: Planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de alumnos que aprenden. (Wilson, 1992, p. 30)

El mismo autor relaciona la calidad de la educación con las "calidades" o habilidades que debe poseer el profesorado. Tradicionalmente, según Wilson (1992), se ha considerado que los maestros y profesores, para llevar a cabo un trabajo de calidad, deben tener tres tipos distintos de habilidades: en primer lugar, carisma o el poder de una personalidad magnética; en segundo lugar, conocimiento de las materias que han de enseñar; y, en tercer lugar, una capacidad pedagógica, es decir, tener las habilidades propias de su profesión de enseñantes.

Sin embargo, a estas tres habilidades hay que añadir una cuarta, según Wilson:

El concepto contemporáneo de calidad suma a estos requisitos la idea del profesor como "profesional reflexivo". Puesto que las tareas con las que se enfrentan los docentes cambian constantemente, los profesores necesitan buscar permanentemente modos de mejorar su práctica. En el curso de la enseñanza, el profesor adopta incontables decisiones, mientras "reflexiona en la acción" sobre la manera de abordar el cúmulo de interacciones que ha de gestionar. Tornar consciente la naturaleza de este conocimiento profesional mediante la "reflexión en la acción" puede ayudar, por lo tanto, al docente a ver cómo puede hacer más eficaz su práctica, organizándose mejor y sabiendo exactamente la manera de motivar a sus alumnos y tratar con mayor atención a los alumnos difíciles. Hoy en día la calidad de la enseñanza supone una conciencia de las implicaciones de la toma de decisiones y el empleo de la autoevaluación como medio de reconducir la planificación de forma tal que aproveche el potencial de las situaciones docentes y así pueda proporcionar a los alumnos experiencias de aprendizaje más fructíferas. (Wilson, 1992, p. 36)

Otro autor que considera la atención a las necesidades educativas de los alumnos como el eje central de la finalidad de la escuela, Mel Ainscow, relaciona la atención a la diversidad con las escuelas como organizaciones de solución de problemas y éstas con la reflexión en equipo sobre la práctica del profesorado:

Para que las escuelas atiendan más a las necesidades de todos los niños es preciso encontrar el modo de orientarlas hacia la solución de los problemas. En otros términos, las escuelas han de ser organizaciones en las cuales todos -tanto alumnos como maestros- participen en la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación. (Ainscow, 1995, p. 36).

Y más adelante añade:

Una de las ventajas principales de las escuelas que estimulan y apoyan a los maestros para que colaboren en la solución de los problemas, es que se anima a los maestros a reflexionar sobre su propia práctica, a aprender de la experiencia y a

experimentar con nuevos métodos de trabajo, junto con sus alumnos y sus colegas.
(Ainscow, 1995, p. 38).

Lo que venimos diciendo hasta aquí puede resumirse de la siguiente forma:

- Atender la diversidad de los alumnos, en el marco escolar, supone planificar, aplicar y evaluar el currículo óptimo que se ajuste a las necesidades educativas de cada alumno, teniendo en cuenta que todos los alumnos son distintos, diversos, y pueden tener necesidades educativas diferentes.
- Para conseguir esto, los centros educativos deben transformarse en organizaciones capaces de solucionar los problemas que van surgiendo en la práctica educativa, en el empeño constante por atender la diversidad del alumnado.
- Para esto, los maestros y profesores deben ser profesionales que "reflexionan en la acción" sobre su propia práctica, en equipo, para ajustarla -irla ajustando- a las necesidades cambiantes de sus alumnos.

3. La escuela y la educación que queremos

Detrás de este planteamiento y de esta forma de entender la calidad en educación hay, por supuesto, una determinada manera de entender la escuela y la educación y lo que pedimos a ambas. Se trata de dos concepciones opuestas que nos sitúan igualmente en dos puntos de partida opuestos a la hora de organizar la educación, en general, y, en particular, la enseñanza en las escuelas. En líneas generales, podemos caracterizar estas dos formas opuestas de concebir la educación y la escuela como se recoge en la tabla siguiente:

Una educación selectiva:	Una educación inclusiva:
Pone el acento en la transmisión de saberes fundamentalmente académicos.	Pone el acento en la transmisión de diferentes tipos de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.
Selecciona al alumnado que tiene las aptitudes y las actitudes necesarias para adquirir estos saberes y atiende a parte a los que no las tienen.	Considera que todos los alumnos pueden avanzar con relación a estos saberes y que, para poder avanzar en alguno de ellos (como el saber ser y el saber convivir) tienen que estar todos, en la escuela, y deben estar juntos en ella.
Mide su éxito, su calidad, por el número de alumnos que consiguen alcanzar la meta.	Mide su éxito, su calidad, por el “valor añadido” que ha procurado a los estudiantes a lo largo de la escolaridad, con relación a lo que sabían y a como eran cuando ingresaron en ella.
Considera que el mejor método, el más eficaz para sus fines, es el que le permite enseñar más cosas de cada materia a los alumnos que atiende (y que han sido previamente seleccionados).	Considera que el mejor método, el más eficaz para sus fines, es el que le permite, en todas las materias, enseñar a todos los alumnos, a cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

Considera que la diversidad – identificada con los alumnos que no aprenden- es un problema, y la mejor forma de solucionarlo es “eliminar” la diversidad “homogeneizando” la escuela.	Considera que la diversidad – considerada en principio como algo normal e enriquecedor- es un reto, y hay que atenderla de forma adecuada, potenciando las singularidades de cada uno y compensando sus desigualdades.
---	--

Tabla 1

Como argumentaremos a continuación, en este documento se hace una opción clara por una educación y una escuela inclusivas.

Para ilustrar lo que acabamos de decir, he aquí unas declaraciones de Marta Mata, maestra y pedagoga, una de las fundadoras de la “Escola de Mestres Rosa Sensat”, en una entrevista publicada en el semanario *Presència* (número 1603, del 15 al 21 de noviembre de 2002). El periodista le pregunta: “¿Se avanza más en una clase heterogénea que no en una clase homogénea, donde todos los alumnos tienen el mismo nivel?”. Y ella le responde: “Sí, si es eso lo que te propones. Si lo que quieres enseñar es el *pluascuamperfecto*, incluso los hay que llegan a decir que es necesario separar a los niños de las niñas, porque dicen que su ritmo intelectual es diferente. Pero si lo que quieres es educar, es decir, hacer crecer las posibilidades de todos los niños, lo mejor es tenerlos juntos. Lo que los niños pueden hacer para ayudarse unos a otros es extraordinario. No hace mucho me explicaba una maestra de primaria que en su clase tenía a un alumno ciego. Resulta que aquel curso fue el mejor curso de lengua que jamás había tenido”. “¿Por qué?”, inquirió el periodista. Y así respondió Marta Mata: “Pues porque, con aquel compañero ciego, todos debían esforzarse a hablarle de tal forma que supliera lo que él no veía. Aprendieron a jugar con las palabras, perfeccionaron la precisión del vocabulario y desarrollaron su lenguaje. Y, además, aprendieron a ser ciegos”.

Ya los alumnos de la escuela de Barbiana, en su famoso libro *Carta a una maestra*, expresaron estas mismas ideas de una forma magistral, en el año 1967:

Este ha sido nuestro primer encuentro con vosotros. A través de los chicos que no queréis. También nosotros hemos visto que con ellos la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable. Y vosotros, ¿os atrevéis a desempeñar este papel en el mundo? Entonces llamadlos de nuevo, insistid, volved a empezar todo desde el principio hasta el fin, aun a costa de pasar por locos. Es mejor pasar por loco que ser

instrumento del racismo. (Alumnos de la escuela de Barbiana, 1996, p. 39) (Texto original de 1967).

4. Una premisa fundamental: La inclusión de todos los alumnos en un mismo centro y una misma aula

Si entendemos la calidad educativa tal como la hemos definido en el segundo apartado de este documento, y más si tenemos en cuenta que nos referimos a una etapa obligatoria en la que deben estar escolarizados *todos* los alumnos, debemos admitir -en contra, como hemos visto, de la opinión de parte de la comunidad educativa- una premisa fundamental: la inclusión de todos los alumnos en un mismo centro y en una misma aula.

Y todos, en principio, significa *todos* los alumnos, sean cuales sean sus necesidades educativas, sin excluir absolutamente a nadie. Asumimos -como deberían asumir todos los países que en su día subscribieron la denominada "Declaración de Salamanca"- que:

(...) las escuelas deben acoger *a todos los niños*, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares.(...) Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y a la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y, como consecuencia, para toda la sociedad. (...) Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. (UNESCO, 1995, pp. 50-60).

Esta opción ha sido plenamente asumida por un conjunto de escuelas de algunos estados de Canadá y de Estados Unidos que, como exponen Stainback y Stainback (1992), han llamado la atención de padres, educadores y otros miembros de la comunidad educativa como ejemplos de una nueva forma de concebir la educación. Una forma que se ha denominado "Escuela Inclusiva". Estas escuelas se han propuesto aceptar a todos los alumnos, incluso los que sufren déficits mentales severos y profundos, déficits motrices, problemas de comportamiento disruptivo de forma crónica, alumnos "normales", "superdotados", "con riesgo", etc., considerándoles como miembros iguales de la comunidad, y con la pretensión de ofrecerles unos programas educativos apropiados y los apoyos necesarios para progresar con éxito en su aprendizaje.

Susan Bray Stainback (2001) define así la educación inclusiva:

La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad por continuar siendo miembros de la clase ordinaria y por aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula” (Susan Bray Stainback, 2001, p. 18)

Las escuelas inclusivas se fundamentan en el principio siguiente:

Todos los niños, incluso los que tienen discapacidades severas, deberían ingresar en la escuela con el derecho garantizado de ser ubicados en una clase común. No obstante, es posible que, eventualmente, sean necesarias otras alternativas, pero sólo cuando se hayan hecho todos los esfuerzos para hacer factible la situación en la clase común y sólo cuando las alternativas supongan claramente el mejor beneficio para el alumno. Como resultado, los estudiantes con necesidades especiales o con alguna discapacidad van a la escuela a la que acudirían si no fueran discapacitados y van a una clase común con los compañeros de su misma edad. (Porter, 2001, p. 7).

Ford, Davern y Schnorr (1992) señalan una fuerte paradoja con relación a la educación que recibe el alumno con discapacidades: para proporcionar a éste un currículum "funcional" se le escolariza en un entorno distinto al de los alumnos sin discapacidades con los que se supone que deberá interactuar cuando deje la escuela. ¿No resultaría más fácil la integración social y el trato normalizado si les escolarizáramos juntos, y juntos aprendieran unos de otros lo que es fundamental para su desarrollo y a convivir y respetarse?

Si aceptamos la diversidad como un hecho normal, admitiremos que cuanto más heterogénea sea la composición de una clase más enriquecedoras serán las interacciones entre los alumnos y más se corresponderá esta composición con la realidad heterogénea de la sociedad, la mayoría de cuyos entornos (domésticos, laborales o recreativos) son, en efecto, fundamentalmente heterogéneos. Si esperamos que los alumnos discapacitados funcionen eficazmente en estos entornos heterogéneos, es necesario que

cuantas más experiencias precedentes mejor representen un entrenamiento para esta heterogeneidad. En cambio, la escuela, demasiado a menudo aún, se mueve bajo lo que Brown y otros (1976) denominan la "lógica de la homogeneidad" que, en la educación en general y en la Educación Especial en particular, ha llegado hasta extremos absurdos: en la educación en general existe cierta convicción de que cuanto más homogéneos sean los grupos de alumnos más eficaz podrá ser la acción del profesorado, por lo cual se recurre muy a menudo a agrupar de forma estable a los alumnos según su capacidad o rendimiento; y en la Educación Especial, según esta misma lógica, se ha agrupado -y se sigue agrupando en muchos sitios- a los alumnos en centros específicos según su handicap. Con la asunción y creencia en las propiedades presumiblemente positivas de la "lógica de la homogeneidad" dentro del sistema educativo, los educadores han impedido sistemáticamente, aunque sin darse cuenta quizás, que los alumnos deficientes y no deficientes interactuasen y adquiriesen de esta manera las habilidades, los valores y las actitudes necesarias para vivir en los entornos heterogéneos de los adultos.

Por este motivo, en la educación escolar debe pasarse de la "lógica de la homogeneidad" a la "lógica de la heterogeneidad", una de cuyas manifestaciones es la integración comprensiva y longitudinal entre personas distintas en una diversidad de entornos comunitarios cambiantes, entre los cuales, evidentemente, debe incluirse la escuela. Y con más motivo, si cabe, en la educación secundaria, ya que ésta es la antesala de la incorporación a la vida activa y al mundo laboral. Este es el espíritu que condujo, en la mayoría de países, a partir aproximadamente de los años 70, a la integración de alumnos discapacitados en aulas y centros ordinarios. Y este es el espíritu que ha llevado a las escuelas inclusivas a escolarizar a todos los alumnos de su zona, incluso los que tienen discapacidades graves.

Por otra parte, la atención integrada de todos los alumnos de una misma zona en una misma escuela es la forma más eficaz, por no decir la única, de educar en todos ellos los valores de solidaridad y cooperación que son "la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos", como proclamaba el texto de la UNESCO que hemos reproducido anteriormente.

Características esenciales de las "escuelas inclusivas"

De acuerdo con diferentes autores (entre los cuales cabe señalar a Staimback, Stainback y Jakson: 1992; Ford, Davern y Schnorr: 1992) los centros docentes "inclusivos" se caracterizan por las siguientes asunciones y propósitos²:

1. Atienden la totalidad del alumnado de un sector, sea cual sea la especificidad de sus necesidades educativas, y sean, estas necesidades, vinculadas o no a alguna discapacidad.

² Veáanse expuestas con más extensión en: Ruiz, 1997.

2. Asumen el siguiente criterio: todos los niños y niñas necesitan ser incluidos en la vida escolar y social de la que participan sus vecinos o hermanos, en las mismas escuelas y las mismas aulas, sin que sean simplemente emplazados en ellas.
3. Parten de la idea de que los centros escolares, en la educación infantil y en la educación obligatoria (no sólo en la Educación Primaria sino también en la ESO) han de ayudar a crear comunidad, facilitando la autonomía y la interdependencia del alumnado.
4. Los maestros de educación especial, los psicopedagogos y los demás profesionales especialistas (logopedas, fisioterapeutas...) colaboran, codo a codo con los maestros tutores y los profesores de las distintas áreas, asumiendo un rol conjunto de "facilitadores de ayudas o apoyos" para el aprendizaje de todo el alumnado del centro.
5. Dan una gran importancia a la enseñanza y aprendizaje de contenidos actitudinales, de valores y normas relacionados con las diferencias individuales, raciales, culturales, familiares, en el ocio y para el logro de posiciones no discriminadoras.
6. Promueven la inclusión en la escuela para facilitar su inclusión en la sociedad, como miembros valiosos de la misma, y su participación activa en un mundo rico en matices, diverso y democrático.
7. En cuanto al alumnado con discapacidades, promueven una escolarización en grupos de su misma edad cronológica y con compañeros sin discapacidad, recibiendo siempre que sea posible los apoyos necesarios en la misma aula común.

La fantasía de la homogeneización

La homogeneización es, según Joan Rué (1991b) una de las preocupaciones principales -que él denomina *fantasías*- del profesorado de secundaria, en relación con la cual este autor argumenta lo siguiente:

- El hecho de que unos alumnos sean considerados iguales o diferentes, es, en realidad, producto de las expectativas, de las propuestas de aprendizaje, de los ritmos, de la intensidad, del trato, es decir, de la metodología que se ha utilizado con ellos y que les da un mismo "nivel" en la respuesta que estos alumnos iguales o parecidos han tenido a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta presunta homogeneidad, sin embargo, es falsa, porque un grupo presumiblemente homogéneo para un profesor no lo es para otro profesor.³

³ Un argumento parecido lo aporta Adalberto Ferrandez (1997): "Ante la imposibilidad de homogeneización total, los definen [los grupos] en función de categorías diferenciales excluyentes (invidentes, sordos, sicóticos, deficientes motrices, etc.). La imposibilidad de universalidad los enruta a una homogeneidad parcial. Tal situación es una falacia insalvable porque a cada una de estas categorías habría que añadir otras que eliminarían la homogeneidad buscada y reclamarían la inalienable heterogeneidad natural. (...) Parece oportuno defender la heterogeneidad, es decir, la

- La idea de homogeneidad también se relaciona con lo que se considera el motor del aprendizaje -las características del alumno- y se olvida -o no se tiene en cuenta de forma suficiente- que el aprendizaje se deriva de la relación entre lo que saben, tienen o pueden hacer los alumnos (sus características personales), la idoneidad de la metodología que se les propone -entendida en sentido amplio- y las propiedades del contexto de enseñanza y aprendizaje. "Hay que decir, de una forma muy clara, que cuanto más se menosprecia el valor de la relación alumno-metodología-contexto más probabilidades hay de realizar una enseñanza selectiva" (Rué, 1991b, p. 28).
- Si contemplamos la homogeneidad desde la perspectiva de los resultados de la educación, aquella no es compatible con lo que significa educar, es decir, desarrollar al máximo las potencialidades de cada alumno:

En una situación social de aprendizaje en la cual los alumnos puedan confrontar sus ideas, representaciones, opiniones, etc., los resultados son netamente favorables al progreso en condiciones de heterogeneidad, para todos los alumnos, tanto los considerados de nivel más avanzado como los que no lo son. Por esta razón, la perspectiva didáctica más realista no es tanto la de ver cómo se organiza la homogeneidad, sino cómo se puede tratar con eficacia la heterogeneidad. (Rué, 1991b, p. 28).

Así pues, hay que dejar de lado los intentos inútiles de homogeneizar al grupo de alumnos y hay que promover la inclusión de todos ellos en un mismo centro y en una misma aula. Ésta es, por lo tanto, una premisa fundamental: hay que distribuir de forma ordinaria a los alumnos en grupos heterogéneos.

Los efectos perniciosos de la selección

Detrás de la intención de la Ley de Calidad de la Educación de establecer itinerarios formativos a partir del tercer curso de ESO y de ofrecer otras formas de escolarización a unos determinados alumnos (por ejemplo, a los que tienen algún retraso de aprendizaje y necesitan apoyo, a los extranjeros que no conocen la lengua de la comunidad, a los que tienen alguna discapacidad, o algún trastorno grave de personalidad, que les impida alcanzar los objetivos de la enseñanza básica, a los extranjeros que presentan graves problemas de adaptación al nivel de enseñanza secundaria obligatoria, etc.), se puede ver con mucha claridad la voluntad de establecer una separación drástica entre los alumnos que “pueden” y “quieren” estudiar, y los que “no pueden” o bien “no quieren” hacerlo. Francamente, nos parece una simplificación excesiva. Es evidente que algunos alumnos requieren, al menos temporalmente, una atención específica, personalizada, e incluso puede ser necesario que sean atendidos ocasionalmente en una aula a parte. Pero una cosa es esto y otra muy distinta atenderles siempre separados.

diversidad nacida de la propia "eseidad", y la alteridad que proviene del reconocimiento por otro de que soy distinto a él" (p. 16).

La línea divisoria entre unos –los que “pueden” aprender y “quieren” hacerlo- y otros –los que “no pueden” o “no quieren” aprender- puede ser muy clara algunas veces, pero a menudo es muy confusa. Hay una zona intermedia entre un colectivo y otro, sin que pueda decirse con precisión a qué parte debe ir cada uno. Y esto es muy grave si tenemos en cuenta las consecuencias que puede tener para un alumno el hecho que sea atendido a un lado u otro de esta línea divisoria, ya a partir de los 12 años en algunos casos. Queremos insistir en esto, puesto que es una cuestión de una importancia capital. Duele mucho escuchar según qué juicios y contemplar según qué decisiones sobre los alumnos, porque las expectativas que tenemos sobre ellos tienen una gran repercusión en su aprendizaje. Se ha investigado mucho sobre esto, y las conclusiones son muy claras y contundentes, pero no acabamos de hacer caso (Véase, por ejemplo, Solé, 1993). Nos basta, aquí, reproducir un texto de Andrea Canevaro, para ayudar a la reflexión y a no obrar con ligereza sobre aspectos que pueden marcar de forma irreversible el futuro de alguna persona:

Sólo puedo decir que he tenido la oportunidad de comprobar personalmente que, cuando hemos atribuido una determinada imagen a un niño o a un adulto, el ambiente siempre ha actuado para confirmarla. La imagen puede ser con matices o con juicios positivos o negativos; el comportamiento después siempre es interpretado como una confirmación e incluso como una acentuación de los matices o de los juicios. Maud Mannoni (...) también confirma estas experiencias, y subraya el peligro de estructuras educativas ateridas por las burocracias administrativas y, por lo tanto, trágicamente capaces de transformar también en realidad la indicación o el diagnóstico equivocado. Entre los muchos peligros de las instituciones separadas y especiales, también se halla éste: una persona puede encontrarse en ella por error, pero ser condicionada hasta tal punto que el error se vea confirmado, convirtiéndolo en una verdad. (Canevaro, 1985, p. 68)

Estamos totalmente de acuerdo con estas apreciaciones: Las imágenes que tenemos sobre los alumnos, positivas o negativas, tienden a confirmarse. Más de un alumno se puede encontrar que sea atendido, por error, en un grupo distinto al que le correspondería propiamente, de tal forma que lo que inicialmente pudo ser una equivocación acabe confirmándose y se convierta en una verdad. Dicho esto, ¿quién es capaz de decidir, sin miedo a hacer daño, sobre algo tan delicado y a la vez tan poco objetivo para un alumno, con el riesgo que pueda tener consecuencias tan nefastas para él?

La solución es clara, pero difícil: la enseñanza en grupos heterogéneos

Cabe señalar que el ordenamiento educativo que propuso la LOGSE, en nuestro país, no se encontraba, en el ámbito legal, muy lejos de este planteamiento. No obstante, en la práctica, esto difícilmente se ha dado. Observamos, no sin preocupación, que muchos alumnos con alguna discapacidad que han estado escolarizados en centros

ordinarios durante la educación primaria, en el momento de incorporarse a la ESO han sido derivados hacia centros de educación especial, algunos de los cuales en menos de dos años han doblado el número de alumnos. No sólo esto, sino que, además, vemos igualmente que algunos recursos humanos destinados a la atención de la diversidad se utilizan para atender de forma separada del resto de compañeros a los alumnos con necesidades educativas especiales o con graves problemas de aprendizaje. De alguna forma, pues, se está intentando agrupar a los alumnos según su capacidad o rendimiento, si no en centros distintos, sí al menos en aulas distintas de un mismo centro. Y, por si fuera poco, últimamente, con la aprobación de la LOCE, se han “legalizado” estas prácticas.

De todos modos, no debe extrañarnos. Es lo mismo que sucedió, en los años sesenta y setenta, en los países que promovieron una reforma comprensiva de su sistema educativo, según el estudio de Antonio Ferrandis (1988) sobre la escuela comprensiva, anterior, como puede comprobarse, a la aprobación de la LOGSE en nuestro país:

El viejo principio comprensivo de que “cada niño reciba los mismos recursos, las mismas altas expectativas, los mismos profesores, las mismas experiencias educativas...” ha resultado muy difícil de llevar a la práctica. Al acceder ahora a la secundaria los niños de los que el sistema antes se libraba o segregaba en ramas inferiores, los profesores se encuentran en las aulas con alumnos de muy heterogénea capacidad, lo cual complica su trabajo. Por eso se ha desatado la polémica entre la “*mixed-ability teaching*” (enseñanza por grupos compuestos de niños de diversa capacidad, defendida por los comprensivistas) y las diversas formas de “*streaming*” (agrupación de los alumnos por su nivel de rendimiento o capacidad).⁴ (Ferrandis, 1988, p. 37-38).

Desde el comienzo de la reforma comprensiva se criticaron vivamente las clasificaciones por capacidades. No obstante se vieron como inevitables, puesto que el profesorado de secundaria no sabía adaptarse a grupos heterogéneos y no estaba preparado ni psicológicamente ni metodológicamente para dirigirse a un grupo de alumnos tan diversos. Así que se ha mantenido el *streaming*, de modo que, según algunos impulsores de la reforma comprensiva:

⁴ Según Antonio Ferrandis (1988), los principales tipos de agrupación podrían tipificarse así:

- *streaming*: en base a la medición de la capacidad inherente a cada niño se les distribuye por grupos, en uno los de mayor capacidad, en otro los siguientes, y así sucesivamente;
- *banding*: variedad del anterior en la que se establecen 3 grupos: uno con el 50% central y dos con los 25% de los extremos;
- *setting*: agrupación flexible, según el *rendimiento* en cada materia. Muchas escuelas lo utilizan sólo para matemáticas e idioma extranjero, y el resto de las materias se imparten de forma *mixed-ability*.

...el paso del sistema selectivo a la escuela comprensiva ha sido pasar de "educación discriminante entre colegios diferentes" a "educación diferente y discriminante dentro de un mismo colegio". La selección continúa, sólo que de forma menos manifiesta. (Ferrandis, 1988, p. 39-40).

Ya en la misma década de los años 60, tal como explica Antonio Ferrandis, diferentes estudios que se hicieron en el Reino Unido y en Suecia, demostraron que la escuela comprensiva con *streaming* subrayaba las diferencias de clase y reproducía los mismos defectos que la escuela selectiva, y que la calidad de la ayuda que recibían del profesorado los alumnos del *stream* superior (aquí serían los grupos que quedarían en las aulas ordinarias) era muy distinta de la que recibían los del *stream* inferior (en este caso, los que serán atendidos en aulas segregadas): Mientras que en el superior el trabajo solía ser más personal y con una cierta autonomía en el momento de organizarlo, y el clima del aula era muy favorable para el aprendizaje (las expectativas elevadas del profesorado provocan una alta autoestima en los alumnos), en el *stream* inferior, en cambio, el trabajo consistía en hacer muchas tareas rutinarias y el clima del aula era muy poco favorable (las expectativas muy bajas del profesorado hacen que los alumnos tengan un autoconcepto negativo de sí mismos y una baja autoestima).

Asimismo compartimos la conclusión a la que llega Antonio Ferrandis en su estudio:

La solución es clara, pero difícil: la *mixed-ability teaching*, enseñanza con grupos heterogéneos en capacidad. Ello implica cambiar radicalmente el modo tradicional de dar clase (...). Lo cierto es que enseñanza comprensiva y agrupación mixta de capacidades son inseparables. Tal vez la clave para conseguirlo sea modificar la preparación de los docentes y prepararles psicológica y metodológicamente [para este cambio]. (Ferrandis, 1988, pp. 40-41).

Así pues, la premisa fundamental según la cual todos los alumnos deben ser atendidos en un mismo centro y en aulas de composición heterogénea debe ir acompañada, ineludiblemente, de cambios muy importantes en el modo de hacer las clases. De esto, precisamente, queremos hablar en el apartado siguiente.

5. Vías para facilitar que puedan aprender juntos, en una misma aula, alumnos distintos

Si descartamos la agrupación homogénea y permanente de los alumnos, sólo se podrá atenderles en su diversidad, sólo se podrá contribuir a que todos aprendan de forma más significativa, en grupos heterogéneos, si el profesorado introduce cambios en la programación curricular (*qué enseñar*) y en su intervención (*cómo enseñar*). Estos cambios afectan substancialmente los contenidos y los objetivos, la metodología utilizada y la organización social del trabajo en el aula, los cuales deben adecuarse a las características de todos los alumnos, y transcurren en tres direcciones paralelas:

- Se trata, en primer lugar, de *adaptar* los contenidos, los objetivos y las actividades, la enseñanza en general, a las características (intereses, motivaciones, capacidades...) de todos los alumnos del grupo-clase (*medidas de personalización de la enseñanza*). Evidentemente, no podemos dirigirnos a los alumnos como si todos fuesen “iguales”. No hay más remedio, pues, que tomar en consideración sus diferencias...
- En segundo lugar, hay que ayudar a los alumnos a regular su propio aprendizaje, enseñar a “aprender a aprender” (*estrategias de autoregulación del aprendizaje*). Si conseguimos que más alumnos sean más autónomos a la hora de aprender, podremos dedicar más tiempo y más recursos a los que más lo necesitan, a los menos autónomos a la hora de aprender...
- Y, finalmente, se trata de fomentar la interacción entre los alumnos para que también ellos, además del profesor, enseñen a los demás (*aprendizaje cooperativo*). De esta forma, muchas dudas las resuelven los propios compañeros, los alumnos se prestan mutuamente muchas ayudas, y el profesor puede dirigir su atención a las medidas de personalización de la enseñanza, adecuando el currículum y el proceso de enseñanza a todo el grupo-clase...

5.1 La personalización de la enseñanza: la Enseñanza Multinivel y los Planes de Trabajo Personalizados, o cómo tratar la heterogeneidad sin negarla.

Es muy evidente que si optamos por agrupar de forma heterogénea a los alumnos, no podemos tratarlos como si todos fueran iguales, ni podemos dirigirnos al 50% que constituyen el “término medio” y desatender al 25% de los dos extremos.

La personalización -entendida como el ajuste de la acción educativa a las características *personales* de cada alumno- es la primera condición que debe darse si aceptamos el enfoque inclusivo de la educación, como premisa fundamental.

La personalización -tal como la entendemos- es diferente de la individualización -si entendemos ésta como la posibilidad de atender individualmente, uno por uno, a los alumnos- Esto supondría una ratio profesor/alumno tan baja que es prácticamente

imposible mientras la organización escolar y la dotación de recursos personales se planteen con los parámetros actuales. De todas formas, aunque fuera posible, tampoco sería deseable. La respuesta adecuada a algunas de las necesidades educativas de los alumnos es imposible en una situación de atención individualizada, alumno por alumno. Si lo que perseguimos con la educación es el máximo desarrollo personal y social de los alumnos, ni uno ni otro pueden darse sin el concurso del grupo de iguales: ciertas capacidades y habilidades sociales sólo pueden desarrollarse en grupo, en comunidad, en sociedad.

Por esto, compartimos con J. Rué su preferencia por la utilización del término “personalización” en lugar de “individualización”:

Considero más útil el concepto de personalización, porque no opone individuo y grupo, no condiciona el desarrollo personal al aislamiento respecto a los demás, sino todo lo contrario. Hay personalización en el seno del grupo, en el trato diferenciado, en las posibilidades diversas dentro de un mismo planteamiento de trabajo, de las actividades, etc. La superación de la fantasía individualizadora nos remite de nuevo al terreno anterior: necesitamos desarrollar recursos para tratar la heterogeneidad, sin negarla. (Rué, 1991b, p. 28).

Uno de estos recursos para tratar la heterogeneidad, sin negarla (como pide J. Rué) es el que los impulsores de la Escuela Inclusiva denominan *Enseñanza Multinivel* que supone, asimismo, la adecuación del currículum a las características personales de los alumnos, distintos unos de otros. Otro recurso lo constituyen los *Planes de Trabajo Personalizados*.

5.1.1 La Enseñanza Multinivel

Por lo que respeta al primero de estos recursos –la *Enseñanza Multinivel* (EM) (Collicot, 2000)- se desarrolló fundamentalmente en algunas escuelas del Canadá para hacer frente a los retos de la escuela inclusiva, de tal manera que fuera compatible la educación del alumnado con necesidades educativas especiales vinculadas a alguna discapacidad –para el cual se había elaborado un *Individual Educational Plan (IEP)*- con la educación dirigida a todo el alumnado, no únicamente en un mismo centro, sino incluso en una misma aula.

La EM se basa en la premisa que la programación de una Unidad Didáctica o un “tema” debe plantearse de tal forma que facilite el aprendizaje de todos los alumnos de una clase, sean cuales sean sus necesidades educativas. Desde esta perspectiva que asume la personalización de la enseñanza, su flexibilidad en función de las características personales de cada alumno, se elimina la necesidad de segregar alumnos para que sigan programas diferenciados y se hace compatible lo que se determina en el programa individual de un alumno con las actividades de enseñanza y aprendizaje dirigidas a todo el alumnado de su grupo clase.

Desarrollar una Unidad Didáctica desde esta perspectiva implica cuatro fases, que vamos a describir brevemente a continuación.⁵

1ª Fase: Identificación de los contenidos más importantes

El primer paso para elaborar una Unidad Didáctica basada en la EM consiste en identificar cuáles son los contenidos más importantes, los más fundamentales, que pretendemos que aprendan los alumnos. Por otra parte, los objetivos que pretendemos que los alumnos alcancen con relación a estos contenidos no necesariamente deben ser idénticos para todos los alumnos, ni deben coincidir con los previstos para el curso o nivel del grupo en cuestión, sino que pueden referirse, para un alumno en concreto, a las competencias más generales que se espera que los alumnos adquieran a lo largo de un periodo más amplio (por ejemplo, una etapa educativa).

Es más, incluso los contenidos –y, con ellos, las actividades de aprendizaje- que sirven para la mayoría de alumnos para alcanzar unos objetivos curriculares, para algún alumno con necesidades educativas especiales pueden servir para desarrollar otras capacidades distintas consideradas básicas o más importantes para este alumno concreto. Muchas veces, los enfoques tradicionales sobre la presentación y desarrollo de las tareas escolares impiden el logro de competencias con relación a contenidos que la mayoría de alumnos ya tienen incorporados pero que, para algunos, son considerados básicos o más importantes y aún no tienen asimilados.

2ª Fase: Estrategias de presentación de las tareas por parte del profesor

Una vez identificados los contenidos fundamentales, para lograr que todos los alumnos hagan aprendizajes valiosos sobre los mismos, hay que determinar las distintas formas a través de las cuales el profesor presentará a los alumnos la información y las tareas de enseñanza y aprendizaje. Estas formas, claro está, deberán ser distintas en la medida que los alumnos –y más aún en una escuela inclusiva- presentan diferencias en sus conocimientos previos, en su forma personal de aprender y en sus modos perceptivos (visual, auditivo, kinésico) más eficaces y utilizados por los alumnos en sus aprendizajes.

Otro aspecto a tener en cuenta es que cada alumno debe tener la oportunidad de participar en situaciones de aprendizaje cercanas a su propio nivel. Con esta finalidad se pueden utilizar taxonomías como la de Bloom (1956) para diseñar las tareas de aprendizaje adecuadas a diferentes niveles, de forma que cada alumno podrá abordar tareas próximas a su nivel de competencias y se podrá animarle a progresar hacia metas de mayor complejidad.

⁵ Una explicación más exhaustiva podrá encontrarse en: Robert Ruiz Bel (1997) y Collicot (2000).

Otra forma de proceder supone prever la posibilidad de “participación parcial” en las actividades de enseñanza y aprendizaje por parte de algún alumno. Esta estrategia es particularmente importante para poder incluir al alumnado con discapacidades en las actividades del aula previstas para todo el grupo.

3ª Fase: Diferentes prácticas para el alumnado

Esta fase consiste en determinar los métodos o tipos de práctica que el alumno utilizará en cada Unidad Didáctica para alcanzar los objetivos previstos. Si en la fase anterior se trataba de buscar diferentes estrategias de *enseñanza* por parte del profesor, en ésta se trata de buscar distintas estrategias de *aprendizaje* por parte del alumno, teniendo siempre en cuenta sus distintos canales de expresión oral y escrita. Así pues, el profesor debe utilizar distintos medios para comunicarse con sus alumnos con la finalidad que ningún alumno quede excluido en la realización de las tareas propuestas.

De todas maneras, la utilización preferente con algún alumno, por ejemplo, de la comunicación oral –en detrimento de la comunicación escrita- no significa que se renuncie al aprendizaje de ésta con aquel alumno. Se trata, simplemente, de no poner mayores dificultades a determinados alumnos para el logro de competencias relacionadas con determinados contenidos, sin renunciar a que aprendan, por ejemplo, a leer y escribir lo más correctamente posible.

Por otra parte, no sólo hay que presentar de diferentes formas las tareas a los alumnos, sino que hay que proponerles diferentes tareas con una graduación de competencias –de menos a más complejas- sobre los contenidos seleccionados, de forma que todos los alumnos puedan progresar en aprendizajes referidos al currículum general, sin necesidad de inventar otros currículums paralelos y sin que algún alumno tenga que abandonar la clase para aprender cosas distintas.

Este planteamiento requiere que el profesorado anime a los alumnos a escoger actividades de mayor complejidad para progresar en su aprendizaje, o bien porque por sí mismos escogerían actividades más simples, o bien porque, aún siendo capaces de realizar tareas más complejas, no se ven con ánimos de hacerlas porque nunca lo han intentado. Así pues, la ayuda del profesor en la elección de las tareas debe tener en cuenta, por una parte, la necesidad que tienen los alumnos de sentir que progresan con éxito en lo que se proponen, y, por otra parte, a la vez debe tener en cuenta la necesidad que tienen los alumnos de avanzar en la adquisición de nuevos aprendizajes que les permitirán, en el futuro, conseguir nuevos éxitos.

Otro aspecto a tener en cuenta es la posibilidad de “participación parcial” en las actividades por parte de algunos alumnos con especiales dificultades, de la que hemos hablado anteriormente. En este sentido, es necesario involucrar de alguna forma, en las actividades preparadas para el grupo-clase, incluso a los alumnos que tengan competencias muy limitadas, tomando como referente los objetivos establecidos en su programación personalizada (en su IEP).

En el enfoque de la EM hay un factor de extrema importancia en relación a su coherencia con los postulados de la Escuela Inclusiva: el profesorado debe dar el mismo valor a las diferentes actividades y a las distintas formas de participación de cada alumno en estas actividades, porque se procura asegurar que cada alumno responda al máximo de sus posibilidades. Nunca debe quitar importancia o valor a cada tipo de actividad o de participación. Cada alumno debe aprender a respetar y valorar los esfuerzos de sus compañeros y las metas que van consiguiendo. Y, además, debe aprender a colaborar con todos ellos en un proceso colectivo de progreso hacia nuevos retos de aprendizaje y crecimiento personal.

4ª Fase: Distintas estrategias de evaluación

En esta cuarta y última fase debe seguirse un proceso similar al que hemos citado en las fases anteriores: cada alumno debe ser evaluado a partir de actividades como las que se han utilizado para facilitar su aprendizaje y teniendo en cuenta, evidentemente, su nivel individual de aprendizaje.

5.1.2 Los Planes de Trabajo Personalizados

El otro de los recursos de que disponemos para tratar la heterogeneidad desde un enfoque inclusivo son los *Planes de Trabajo Personalizados*, que posibilitan que los alumnos tengan la oportunidad –debidamente orientados por el profesor- de determinar, por una parte, los *objetivos* que quieren alcanzar, y a qué nivel se ven capaces de alcanzarlos, con relación, por supuesto, a los contenidos que se están trabajando en clase en aquel momento, y, por otra parte, las *actividades de aprendizaje* –entre las que propone el profesor e, incluso, algunas propuestas por los propios alumnos- que se comprometen a realizar para alcanzar dichos objetivos. Esto supone que, aún trabajando sobre los mismos contenidos, no todos los alumnos han de hacer exactamente lo mismo (las mismas actividades, los mismos ejercicios, los mismos problemas...) ni exactamente al mismo nivel de dificultad. Las capacidades generales que se pretende desarrollar en los estudiantes a lo largo de un ciclo y de una etapa educativa, se pueden desarrollar, de hecho, desde vías diferentes o no plenamente coincidentes, sin necesidad, además, de separar al alumnado en función de estas vías.

Los Planes de Trabajo constituyen una estrategia didáctica utilizada (sobretudo en educación primaria) desde hace mucho tiempo, y fue iniciada, o desarrollada, por Celestin Freinet en el marco del movimiento de la Escuela Nueva, en Francia y posteriormente en muchos otros países, a partir del primer cuarto del siglo XX.

Freinet lo explica de la forma siguiente:

El niño –y también en eso el adulto se le parece extraordinariamente- se encuentra frente a la tarea escolar como delante de un jardín uniforme y demasiado

grande y monótono que debe cultivar. La inmensidad le desanima de antemano. Dividir el campo en parcelas, a medida de las posibilidades de cada día, es simplificar la tarea y hacerla más familiar.

En la escuela pasa lo mismo; la delimitación precisa del trabajo que debe hacerse da seguridad y coraje al niño.

A condición de que haya establecido él mismo su plan de trabajo (con la ayuda del maestro o de los compañeros) en el marco de ciertas necesidades cuya urgencia comprende o admite, el niño se verá con ánimos de llevarlo a cabo. No conseguirlo sería un fracaso grave por el cual no quiere pasar.

El plan de trabajo da al niño cierta autonomía en el uso del tiempo de la jornada. En las clases ordinarias, cuando el niño ha terminado su trabajo, siempre hay algo más que hacer. Entonces pasa como en el regimiento: todos se encantan, para ver quien será el último en terminar la tarea... ¡Una educación bien extraña! (...)

Pero la técnica sólo da buenos resultados si el maestro, por su parte, entra en el juego y respeta íntegramente el contrato regular representado por el plan de trabajo. Si el niño que ha terminado su plan el viernes se pone terco en pasar la jornada del sábado leyendo o jugando, no debéis contradecirle. Sería injusto y de poca habilidad. (C. Freinet, 1990 p. 93-94). (Texto original de 1945).

Parece también muy evidente que, mientras se pida a los alumnos algo ajustado a sus posibilidades –condición, por otra parte, indispensable para realizar cualquier aprendizaje-, pueden aprender juntos alumnos diferentes, porque no es imprescindible que en una misma clase todos los alumnos hagan lo mismo y al mismo ritmo, sobretodo si se organiza –como se verá más adelante- el aprendizaje en el aula de una forma cooperativa.

5.2 Las estrategias de autorregulación del aprendizaje

También tenemos aún un largo camino a recorrer en el desarrollo de lo que se llaman estrategias de autorregulación del aprendizaje, estrategias que fomentan la autonomía del alumnado a la hora de aprender. Cuantos más alumnos haya, en un grupo clase, que sean capaces de autorregular su aprendizaje, es decir, que sean cuanto más autónomos mejor a la hora de aprender (de forma que necesiten cuanto menos mejor la atención directa del profesor), más podrá éste atender a los que son menos autónomos i necesitan más apoyo para poder aprender.

Jaume Jorba y Ester Casellas (1996) han profundizado en esta línea de trabajo y señalan tres estrategias de autorregulación del aprendizaje, fundamentales a la hora de conseguir que los alumnos sean cada vez más autónomos a la hora de aprender: la comunicación de los objetivos y la comprobación de la representación que los alumnos se hacen de estos objetivos; la anticipación y la planificación de la acción, de modo que los alumnos sepan qué deben hacer –qué pasos deben realizar- para alcanzar un objetivo o llevar a cabo una tarea; y la comunicación del objeto y los criterios de evaluación y la

apropiación que los alumnos se hacen de estos criterios, de modo que sepan con claridad qué deben estudiar y cómo deben hacerlo para alcanzar los objetivos didácticos.

Veamos cada una de estas estrategias, con algo más de detalle.

1.- La comunicación de los contenidos y los objetivos y la representación que los alumnos se hacen de ellos

Para que un alumno aprenda los contenidos escolares debe tener muy claro lo que el profesor se ha propuesto que aprenda. Para eso, es necesario que el profesor –por su parte- comunique a los alumnos previamente y con toda claridad, los objetivos de la secuencia didáctica que están a punto de empezar y, además, compruebe la representación que los alumnos se han hecho de estos objetivos, para ver hasta qué punto lo han comprendido o no.

Para esta estrategia se han desarrollado distintas técnicas e instrumentos, como por ejemplo los Cuestionarios KPSI, los mapas conceptuales de referencia, las actividades de presentación de los contenidos, etc.

2.- La anticipación y la planificación de la acción.

Para que un alumno acabe aprendiendo de forma significativa y funcional –para que sea capaz de aplicar lo que ha aprendido a situaciones nuevas y cambiantes- es necesario que sepa anticiparse a la acción –es decir, prever qué pasará si hace una acción determinada- para poder luego planificar adecuadamente la acción –es decir, saber qué debe hacer, y cómo, qué pasos debe dar, para conseguir algo o resolver alguna cuestión. Con todo, se trata de una capacidad aprendida –que sólo algunos son capaces de desarrollar sin prácticamente ninguna ayuda, por su cuenta- y que, por lo tanto, debe ser objeto de enseñanza sistemática por parte del profesorado.

Para desarrollar esta estrategia también disponemos de herramientas. Son las *Bases Orientadoras de la Acción*, o *Bases de Orientación*, o *Guías de Trabajo*, un apoyo documental que ayuda a los alumnos a estructurar y organizar los distintos pasos que han de hacer para la aplicación de un determinado procedimiento.

3.- La comunicación del objeto y los criterios de evaluación y la apropiación por parte del alumno de estos criterios.

Finalmente, para que un alumno acabe aprendiendo lo que el profesor se ha propuesto que aprenda, debe conocer, primero, y se ha de apropiar, después, los criterios que el profesor utilizará para comprobar si el alumno lo ha aprendido y lo ha aprendido de la forma que él ha propuesto. Sólo quienes saben esto pueden estudiar de forma adecuada para demostrar que han logrado los objetivos finales de una secuencia didáctica. Por esto es imprescindible que el profesor comunique a los alumnos, con la

máxima claridad y precisión, lo que será objeto de evaluación y los criterios que se utilizarán para hacer esta evaluación.

En este sentido, las actividades de evaluación mutua, coevaluación y autoevaluación se han mostrado muy eficaces a la hora de conocer y apropiarse estos criterios.

* * *

Introducir en el aula, de forma sistemática y prolongada, persistente, el conjunto de estas estrategias –con la utilización de las técnicas y herramientas adecuadas- favorece, posibilita, sin duda, que puedan aprender, juntos, alumnos diferentes, porque el profesorado puede centrar progresivamente más su atención sobre aquellos que necesitan más su apoyo para aprender.

5.3 La estructuración cooperativa del aprendizaje

Finalmente, en tercer lugar, si queremos conseguir que aprendan juntos alumnos diferentes, se debe transformar la estructura de aprendizaje de la clase, pasando –como se dice técnicamente- de una *estructura de aprendizaje individualista o competitiva* (como mayoritariamente tenemos ahora), en las cuales se ignora, si no se niega, la interacción entre los propios alumnos como factor de aprendizaje, a una *estructura de aprendizaje cooperativa*, en la cual los alumnos (con distintas capacidades, motivaciones e intereses) son estimulados a cooperar, a ayudarse unos a otros para aprender más y mejor.

Esto se fundamenta en el siguiente principio: Los alumnos no sólo aprenden porque el profesor les enseña, sino porque cooperan entre si enseñándose unos a otros. Así lo formula Piaget:

La cooperación entre niños es tan importante como la intervención de los adultos. Desde el punto de vista intelectual, es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva. (Piaget, 1969, citado por Martí, 1997).

Las interacciones entre iguales –entre los alumnos, en este caso- tienen una gran importancia en la construcción de conocimiento. Sin embargo, en la escuela, en general, no se han fomentado estas interacciones. Todo lo contrario, tradicionalmente han sido evitadas e incluso prohibidas:

El énfasis casi exclusivo en la interacción profesor-alumno responde, al menos en parte, a la idea de que las relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje tienen una influencia secundaria,

cuando no indeseable o molesta, sobre el rendimiento escolar. Es obvia, por lo demás, la dependencia de esta idea de una concepción de la enseñanza que contempla al profesor como *el* agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento y al alumno como un receptáculo más o menos activo de la acción transmisora del profesor. No es, pues, extraño que en este marco pedagógico se intente reducir a la mínima expresión las relaciones alumno-alumno, sistemáticamente neutralizadas como fuente potencial de conductas perturbadoras en el aula, y que la programación del aprendizaje repose sobre la primacía del trabajo individual de los alumnos y la interacción profesor-alumno. (Coll, 1984, p. 119).

La estructura de aprendizaje en el aula

En el momento de hacer clase y de organizar la clase, los profesores toman una serie de decisiones -con frecuencia de una forma más o menos intuitiva- en relación, por ejemplo, con la distribución de tiempo entre su explicación y la ejercitación de los alumnos, con el trabajo de los alumnos -individual o en pequeño grupo-, con la manera como los evaluaremos o con la determinación de los contenidos que se trabajarán. El conjunto de estas decisiones y de otras configuran una determinada estructura de aprendizaje, que no varía únicamente entre un profesor y otro, sino incluso en un mismo profesor, según las características del grupo de alumnos (número, edad, interés, motivación...).

Así pues, entendemos por estructura de aprendizaje el conjunto de elementos interrelacionados que se dan en el seno del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La interdependencia entre los alumnos y la estructura de aprendizaje

La estructura de aprendizaje toma características propias según que sea *individualista*, *competitiva* o *cooperativa*. Un elemento muy importante que distingue estos tres tipos de estructura de aprendizaje es lo que se denomina la *interdependencia de finalidades* que se establece entre los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

1.- Si cada alumno va por su lado sin importarle lo que hacen sus compañeros, *no hay interdependencia de finalidades*: que un alumno consiga su objetivo (aprender lo mejor posible lo que el profesor enseña) es independiente (no depende) de que los demás consigan o no este mismo objetivo. En este caso, la *estructura de aprendizaje* es *individualista*: El profesor se dirige por igual a todos los alumnos y resuelve individualmente las dudas o los problemas que van surgiendo en ellos. El trabajo es individual pero no competitivo (cada uno trabaja en su sitio y no se fija en lo que hacen los demás). La ayuda mutua entre los alumnos -para que uno explique algo a otro-, si se

da, se considera un mal menor: lo ideal sería que fuera el profesor que le ayudara –¡por algo es el profesor!- pero si no puede atender las dudas o problemas de todos los alumnos consiente que alguien pida ayuda a un compañero... El profesor –y la mayoría de los alumnos, que prefieren trabajar solos- no valora el trabajo en equipo y se descarta esta forma de trabajar porque no hay responsabilidad individual en todos los alumnos: unos se aprovechan del trabajo de otros sin haber aportado nada o casi nada al resultado final del trabajo en equipo.

2.- Si se establece una especie de rivalidad entre los alumnos –buscada y fomentada, o no, por el profesor- para ver quien aprende más y realiza mejor los ejercicios y los termina antes..., entonces existe una *interdependencia de finalidades negativa* entre ellos: Uno consigue su objetivo (ser el mejor, el primero de la clase... en el aprendizaje de los contenidos escolares) si, y sólo si, los demás no consiguen su objetivo (ser también los mejores). En este caso, la *estructura de aprendizaje es competitiva*: El profesor se dirige por igual a todos los alumnos y resuelve individualmente las dudas o los problemas que van surgiendo en ellos. El trabajo es individual y competitivo (cada uno trabaja en su sitio y procura ser mejor que los demás). La ayuda mutua entre los alumnos no tiene sentido: si alguien enseñara algo a un compañero éste podría superarle, y ya no sería el mejor... El profesor, conscientemente o de forma inconsciente, puede fomentar la competencia y la rivalidad entre los alumnos, como una manera de estimularles a aprender más. En general, no tolera la ayuda mutua ni el trabajo en equipo, con el fin de resaltar al máximo la responsabilidad individual: cada alumno debe ser el único responsable de su aprendizaje.

3.- Si los alumnos de un mismo grupo se consideran una “piña” que se animan unos a otros y se ayudan para aprender cada vez más, entonces se da una *interdependencia de finalidades positiva* entre los distintos miembros del grupo: Un alumno consigue su objetivo (aprender lo mejor posible lo que el profesor le enseña) si, y sólo si, los demás consiguen también el mismo objetivo (aprender lo mejor posible lo que el profesor les enseña). En este caso, hay una *estructura de aprendizaje cooperativa*: El profesor se dirige a todos los alumnos y resuelve las dudas iniciales que puedan surgir. El trabajo es individual (en el sentido que cada uno es responsable de aprender, ya que nadie puede aprender por él) y cooperativo (en el sentido que, trabajando en equipo cada uno haciendo sus propios aprendizajes, pueden ayudarse mutuamente, resolviendo juntos los problemas, dándose una mano, animándose unos a otros a superarse, a aprender, etc.). La ayuda mutua, pues, no sólo se tolera, sino que se fomenta; se considera algo esencial, lo mismo que el trabajo en equipo. Se parte de la base que difícilmente ejercerán, en el futuro, una profesión en solitario y de que las cualidades de unos y otros se complementan: poniendo cada uno sus habilidades junto a las habilidades de sus compañeros pueden resolver mejor los problemas comunes. El trabajo en equipo, en este caso, para que sea realmente en equipo, debe ir acompañado ineludiblemente de la responsabilidad individual: nadie puede aprovecharse del trabajo de los demás sin que contribuya con su aportación al éxito final del equipo.

El aprendizaje cooperativo

Una estructura cooperativa del aprendizaje consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación de aprendizaje de esta índole, los miembros de un grupo procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo no es otra cosa que el 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).

El aprendizaje cooperativo se sustenta en dos pilares fundamentales:

En primer lugar, en el hecho de que el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Nadie puede aprender por otro. Como máximo puede ayudarle, pero jamás suplirle. Sólo aprendemos de verdad lo que *queremos* aprender y siempre que participemos activamente en el proceso de aprendizaje. Dicho con una metáfora de Johnson, Johnson y Holubec (1999), el aprendizaje no es un espectáculo deportivo al que podamos asistir como simples espectadores...

En segundo lugar, hay que considerar que la ayuda mútua y la cooperación, si se dan con las debidas condiciones, posibilitan el logro de cotas más altas en el aprendizaje, nos permiten aprender más y mejor. La discusión en grupo, el conflicto cognitivo que se genera cuando se enfrentan puntos de vistas diferentes u opuestos, no sólo nos permite aprender cosas nuevas de los demás, sino también rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya logrados. Dicho con otra metáfora, también sacada de Johnson, Johnson y Holubec (1999), como los alpinistas, alcanzamos más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando las abordamos formando un equipo cooperativo...

Un equipo cooperativo –sea de aprendizaje o no- es algo más que un conjunto de individuos que realizan algo juntos. Un grupo de alumnos formaran un equipo cooperativo en la medida que se den las condiciones siguientes:

1. Si estan unidos de verdad, si tienen algo que les une fuertemente (el pertenecer a un mismo equipo, el objetivo que persiguen...)
2. Si hay una relación de igualdad entre ellos, si nadie se siente superior a los demás, si todos son valorados, y se sienten valorados, por sus compañeros.
3. Si hay interdependencia entre ellos, si lo que afecta a un miembro del equipo importa a todos los demás.
4. Si no hay una relación de competencia entre ellos, sino de cooperación, de ayuda y de exigencia mútua; si ayudar a un compañero repercute favorablemente en uno mismo y en todo el equipo.
5. Si hay una relación de amistad entre ellos, un lazo afectivo, que les lleva a celebrar juntos los éxitos conseguidos entre todo el equipo.

Cuanto más se den estas condiciones, más cooperativo será el equipo formado por un conjunto de personas, en nuestro caso de alumnos. Así pues, posibilitar que se den estas condiciones, avanzar en la dirección que estas condiciones nos indican, es contribuir a que un simple equipo de estudiantes se convierta, poco a poco, en un equipo cooperativo.

El aprendizaje cooperativo, como método y como contenido

A menudo se presenta el trabajo en equipo entre los alumnos como un recurso, un método más, para atender la diversidad dentro del aula. Por otra parte, muchos profesores no son partidarios de hacer trabajar en equipo a sus alumnos, aduciendo que “uno hace el trabajo y los demás se aprovechan de ello”. Otros se quejan de que, en realidad, lo que han hecho sus alumnos, más que un trabajo en equipo, es la yuxtaposición de una serie de pequeños trabajos individuales, tantos como miembros tiene el equipo... Por eso, acaban diciendo que “no saben trabajar en equipo” y abandonan –o utilizan muy poco- esta forma de trabajar. Esto sería más o menos legítimo si el trabajo en equipo fuera sólo un método, una forma más de organizar el trabajo de los alumnos.

Sin embargo, si analizamos con atención el currículum escolar –tal como lo ha hecho Isabel Solé (1997)- veremos que el trabajo en equipo no es sólo un recurso metodológico para enseñar y aprender los contenidos de las distintas áreas, sino también algo que los alumnos deben aprender, como un contenido más, y que, por lo tanto, debe enseñarse de una forma tan sistematizada, al menos, como se enseñan los demás contenidos. Subscribo totalmente la afirmación que, sobre este aspecto, hacen Johnson y Johnson (1997):

La capacidad de todos los alumnos de aprender a trabajar cooperativamente con los demás es la piedra clave para construir y mantener matrimonios, familias, carreras y amistades estables. Ser capaz de realizar habilidades técnicas como leer, hablar, escuchar, escribir, calcular y resolver problemas es algo valioso pero poco útil si la persona no puede aplicar estas habilidades en una interacción cooperativa con las otras personas en el trabajo, en la familia y en los entornos comunitarios. La manera más lógica de enfatizar el uso del conocimiento y las habilidades de los alumnos dentro de un marco cooperativo, tal como deberán hacer cuando sean miembros adultos de la sociedad, es dedicar mucho tiempo al aprendizaje de estas habilidades en relaciones cooperativas con los demás. (Johnson y Johnson, 1997, p. 62-63).

No aplicar un método que no nos acaba de satisfacer, evidentemente, es muy legítimo. Pero si el trabajo en equipo, además de un método, es también un contenido que deben aprender los alumnos, no podemos eludir su enseñanza diciendo que los alumnos no saben trabajar en equipo, sino que tendremos que enseñárselo, identificando qué es lo que no funciona y cambiando lo que sea necesario, e insistir tanto como haga

falta hasta que lo aprendan... Si se insiste, en la escuela, tanto como sea necesario para que los alumnos aprendan a leer y escribir... ¿por qué nos cansamos tan pronto de hacer que aprendan a trabajar en equipo? Las condiciones que deben darse para que podamos hablar, propiamente, de trabajo en equipos cooperativos, nos pueden ayudar a programar y planificar mejor este aprendizaje, y a identificar los puntos débiles, lo que puede ser objeto de mejora, para que los alumnos progresen cada vez más en esta habilidad.

Así pues, más que lamentarnos diciendo que los alumnos no saben trabajar en equipo, debemos centrar el esfuerzo en el desarrollo de actividades expresamente diseñadas para enseñarles a trabajar en equipo.

Ventajas del aprendizaje cooperativo

Se considera que esta tercera vía es fundamental en un contexto de aprendizaje en el cual conviven estudiantes muy diferentes en todos los aspectos. Y se trata, además, de la estructura de aprendizaje que se ha mostrado más eficaz a la hora de enseñar. Numerosos estudios (véase, por ejemplo, un resumen de ellos en Coll, 1984; Ovejero, 1990; Parrilla, 1992; Johnson y Johnson, 1997; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Stainback, S.B., 2001) demuestran 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.
- Estas actitudes positivas se extienden, además, al profesorado y al conjunto de la institución escolar.
- La organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, comparada con organizaciones de tipo competitivo e individualista, es netamente superior por lo que se refiere al nivel de rendimiento y de productividad de los participantes.
- Las estrategias cooperativas favorecen el aprendizaje de todos los alumnos: no sólo de los que tienen más problemas por aprender (incluyendo a los que tienen necesidades educativas especiales vinculadas a alguna discapacidad y que son atendidos dentro las aulas ordinarias junto a sus compañeros no discapacitados), sino también de los más capacitados para el aprendizaje.
- Los métodos de enseñanza cooperativos favorecen la aceptación de las diferencias, y el respeto de ellas, entre los alumnos corrientes y los integrados.
- Los métodos cooperativos aportan nuevas posibilidades al profesorado: permiten la atención personalizada de los alumnos y la entrada de nuevos profesionales dentro del aula (profesorado de educación especial o de apoyo, psicopedagogos...), que trabajan conjuntamente con el profesor tutor o del área correspondiente.

Tanto es así que algunos de los que han estudiado a fondo la estructuración cooperativa del aprendizaje afirman que:

“...con la cantidad de investigación disponible, es sorprendente que las prácticas de las aulas estén tan orientadas hacia el aprendizaje competitivo e individualista y que las escuelas estén tan dominadas por una estructura competitiva y individualista. Es hora de reducir la discrepancia entre lo que la investigación indica que es efectivo a la hora de enseñar y lo que los maestros realmente hacen”.
(Johnson y Johnson, 1997, p. 62)

Por lo que podemos observar en estos últimos meses, no únicamente no se reduce tal discrepancia sino que está aumentando, a base de potenciar, con la selección del alumnado, una estructura de aprendizaje más individualista y competitiva.

Referencias Bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1996): *Carta a una maestra*. Madrid: PPC.
- BADIA, J. (1988): "Tratamiento de la diversidad", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 157, pp. 72-74.
- BROWN, L., NIETUPSKI, J. i HAMRE-NIEUPSKI, S. (1987): "Criteris de funcionalitat última". En J.L. Ortega i J.L. Matson (Comp.): *Recerca actual en integració escolar*. Documents d'Educació Especial, núm. 7, p. 21-34. Barcelona: Departament d'Ensenyament. (Texto original de 1976).
- CANEVARO, A. (1985): *Els infants que es perden al bosc*. Vic: Eumo.
- COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- COLL, C. i SOLÉ, I. (1990): "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje", en COLL, C., PALACIOS, J. i MARCHESI, A.: *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II*. Madrid: Alianza, pp. 315-333.
- COLLICOTT, J. (1991): "Implementing Multi-level Instruction: Strategies for classroom teachers", en Porter, G. y Richler, D. (Eds.): *Changing Canadian Schools: Perspectives on Inclusion and Disability*. Toronto: The Allen Roeher Institute. Versión catalana (2000) en: *Suports*, Vol. 4, nº 1, pp. 87-100.
- COLLICOTT, J. (2000): "Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 4, núm. 1, pàg. 87-100.
- DOWNEY, C.J., FRASE, L.E. i PETERS J.J. (1994): *The Quality Education Challenge*. Corwing press, inc. Thousand Oaks, California.
- ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990): "Interacción social y aprendizaje", en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III*. Madrid: Alianza, pp. 49-67.
- FERRANDIS, A. (1988): *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
- FERRANDEZ, A. (1997): "La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular", en Torres, J.A. (Coord.): *La innovación de la Educación especial. Actas de las XIV Jornadas Naciones de Universidad y Educación Especial*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 13-31.
- FORD, A., DAVERN, L. i SCHNORR, R. (1999): "Educació inclusiva. Donar sentit al currículum". En *Suports*, volum 3, núm. 2, p. 172-188. (Se tracta de la versió

- catalana del capítulo 3 del libro de Susan y William Stainback, 1992). Versión castellana (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- FREINET, C. (1990): *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo. (L'original és del 1969, i aplega dues obres anteriors del C. Freinet: *L'école moderne française*, de 1945, i *Les invariants pédagogiques*, de 1964).
- JOHNSON, D.W and JOHNSON, R.T. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu", en *Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, núm. 1, pp. 54-64.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. i HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- JORBA, J. i CASELLAS, E. (Eds.) (1996): *Estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula. Volum 1: la regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- MARTÍ, E. (1997): "Trabajamos juntos cuando...". Dins *Cuadernos de Pedagogía*, n° 255, pàg. 54-58.
- MORENO, E., PEDRALS, J. y TORNÉ, R. (1994): "El milagro de la comprensividad". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 230, p. 56-57.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- PORTER, G.L. (2001): "Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 6-14.
- PUJOLÀS, P. (1997): "Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad", en *Aula de innovación educativa*, núm. 59, pp. 41-45.
- PUJOLÀS, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- PUTNAM, J.W. (1993): *Cooperative Learning and Strategies for Inclusión. Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- RUÉ, J. (1991a): *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova.
- RUÉ, J. (1991b): "L'organització social de l'ensenyament-aprenentatge i l'agrupament dels alumnes", en J. Rué y M. Teixidó (Edits.) (1991): *Diversitat i agrupament d'alumnes*. Universitat Autònoma de Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, pp. 21-31.

- RUÉ, J. (1993): "Un reto educativo y político". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 212, pp. 8-10.
- RUIZ, R. (1997): "Les Adaptacions Curriculars Individualitzades a l'Escola Inclusiva com a elements d'un sistema. Considreacions sobre la seva extrapolació al nostre sistema educatiu". *Suports*, Volum I, núm. 1, pp. 45-53.
- RUIZ, R. (1999): "Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les adequacions curriculars. Disseny de "Bases Curriculars Comunes" per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum". *Suports*, vol. 3, núm. 2, pp. 121-148.
- SERRANO, J.M., y CALVO, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.
- SERRANO, J.M. y GONZÁLEZ-HERRERO, M.E. (1996): *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?*. Murcia: DM.
- SOLÉ, I. (1993): "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje", en COLL, C. et al.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula, pp. 25-46.
- SOLÉ, I. (1997): "Reforma y trabajo en grupo" En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 255, pàg. 50-53.
- STAIMBACK, S. y STAIMBACK, W. (1992): *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- STAIMBACK, S. y STAIMBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. i JACKSON, H.J. (1999): "Hacia las aulas inclusivas". S. Stainback i W. Stainback: *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, pàg. 21-35.
- STAINBACK, S. B. (2001): "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". En *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 26-31.
- UNESCO (1995): *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso i calidad*. Salamanca.
- VENTURA, M. (1992): *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid: escuela Española.
- WILSON, J.D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.