

Este análisis post-activo puede tener en cuenta el nivel relacional entre profesores; la coordinación; el papel de cada docente; la oportunidad de los objetivos y contenidos; el desarrollo de la actividad; la organización de los espacios y el tiempo; las actitudes y los comportamientos del grupo; y las actitudes, los comportamientos y las reacciones de determinados alumnos.

Y debe comportar sobre todo propuestas de mejora en ¿Cómo volveríamos a hacer la actividad para resolver algunos problemas que han surgido? ¿Qué cambiaríamos de lo que hemos hecho? ¿Cómo podemos estimular o interesar a determinados alumnos? ¿Cómo favorecer determinadas capacidades de algunos alumnos (autoestima, tolerancia, autonomía, relaciones, aceptación...)?

En definitiva, para construir aulas inclusivas en las que todos los alumnos puedan aprender y participar, sea cual sea su nivel de aprendizaje o grado de discapacidad, es necesario crear dinámicas de colaboración entre docentes para que todos vayan tomando responsabilidades de ese proyecto y puedan participar, sea cual sea su área de conocimiento. Para hacerlo, lo más práctico y eficaz es crear contextos de colaboración dentro del aula, contextos de enseñanza y aprendizaje con todos los alumnos, con apoyo de otros profesores o de profesionales especializados en ciertos momentos. Un apoyo que, en el día a día, colabore para planificar, intervenir en el aula, evaluar y analizar las situaciones y las potencialidades de los alumnos; un apoyo que aporte propuestas para la mejora de las situaciones, proponga ayudas, materiales o adaptaciones según los objetivos que se persigan, un apoyo que aporte innovación y metodologías más interactivas y diversificadas.

Capítulo 6

EL APRENDIZAJE ENTRE ALUMNOS COMO APOYO A LA INCLUSIÓN

David Duran
Universitat Autònoma de Barcelona

El primer apartado de este capítulo repasa los vínculos entre inclusión y aprendizaje entre alumnos. Sabiendo que a veces –y a pesar de la buena intención– las actuaciones dirigidas a los alumnos con más necesidad de ayuda han comportado efectos negativos sobre su desarrollo y aprendizaje, creemos que merece la pena fundamentar lo que se propone y, con este fin, el segundo apartado presenta resultados de investigación que avalan el uso del aprendizaje entre iguales para la inclusión. El resto del capítulo tiene un carácter aplicado, empezando por revisar sobre qué condiciones y valores podemos construir un aula cooperativa, cómo el aula debe crear un entramado de ayudas mutuas y cuáles son las características de éstas y, finalmente, cómo podemos servirnos de los métodos cooperativos para movilizar la capacidad mediadora –de enseñar– de nuestro alumnado.

1. Inclusión y aprendizaje entre iguales

¿Puede haber inclusión sin aprendizaje entre iguales? ¿Podemos imaginarnos un aula capaz de aceptar y dar respuesta a las necesidades de cada alumno sin promover lazos de colaboración y ayuda mutua entre ellos? La inclusión tiene que ver con la creación de comunidades en las que todos –alumnos y profesores– se sienten parte reconocida y se les ofrece oportunidades de estar, de participar y de aprender. Es necesario superar la competición y la individualización con el fin de convertir el aula en una comunidad, donde todos sus miembros trabajan cooperativamente para aprender. En palabras de Sapon-Shevin (1999), se trata de que el significado de la frase «Nadie de nosotros es más capaz que todos juntos» empape todos los aspectos del currículo, la pedagogía y las estructuras escolares. No es extraño, pues, que los autores del movimiento para la enseñanza inclusiva se hayan referido insistentemente al aprendizaje entre iguales como una estrategia instruccional de primer orden para la inclusión (Ainscow, 1991 o Stainback y Stainback, 1999).

Podemos también hacernos la pregunta inversa. ¿Puede haber aprendizaje entre iguales sin la diversidad que aporta la inclusión? El aprendizaje cooperativo –con los diferentes métodos a los que luego nos referiremos– necesita la diversidad. Es gracias a que los participantes de los equipos son diferentes que se pueden ofrecer ayudas para aprender. Dos personas que supieran exactamente lo mismo difícilmente podrían establecer una interacción entre ellas que las llevara a aprender. Se necesitan niveles de competencia diferentes, puntos de vista divergentes, roles o informaciones distintas para que los miembros de un equipo puedan cooperar. Los métodos de aprendizaje cooperativo necesitan las diferencias individuales. Se basan en la creación de equipos heterogéneos, buscando la máxima diversidad en cuanto a nivel académico, habilidades sociales, personalidad, cultura o sexo. Por ello, por ejemplo, se asignan roles diferentes o se distribuyen informaciones distintas o se crean parejas con un alumno de 5º y uno de 3º. Tal como hemos sostenido (Monereo y Duran, 2002), el aprendizaje cooperativo no solo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que además les saca provecho académico. Es, pues, una metodología para la inclusión.

El reconocimiento de la heterogeneidad y la valoración de la diversidad aúnan aprendizaje entre iguales e inclusión. Tal como Sapon-Shevin, Ayres y Duncan (1994) plantean, la promoción y el uso de formas de aprendizaje entre iguales es positiva para todos los alumnos, pues todos ellos necesitan participar y aprender en un entorno que reconozca sus capacidades y atienda a sus necesidades. Además, el aprendizaje cooperativo permite no sólo la adquisición de competencias vinculadas al saber de las materias, sino que también promueve el desarrollo de otras competencias imprescindibles para la ciudadanía de nuestros tiempos. En primer lugar, la aceptación de las diferencias individuales, de las propias y de las de los demás, que tiene lugar en las interacciones cooperativas. No basta con que Marta, que no puede ver, o que Nadir, que ha venido del Magreb, estén en mi clase. Es trabajando en un equipo con ellos que tendré –que tendremos– oportunidades para aceptar y valorar nuestras diferencias. A menudo, se señala el aprendizaje cooperativo como una herramienta eficaz para la aceptación de la discapacidad (Putnam, 1997), para la educación intercultural (Díaz-Aguado, 2003) o para la prevención del acoso escolar (Díaz-Aguado, 2006).

Y, tal como decíamos, los alumnos no solo reconocerán las diferencias entre las personas trabajando y aprendiendo con ellas, sino que además desarrollarán habilidades sociales complejas de trabajo en equipo, una de las cuatro capacidades básicas que la educación debe proporcionar (UNESCO, 1996). Los contextos de inclusión permiten que los alumnos aprendan a trabajar en equipo con personas que, al menos de entrada, ellos perciben como “diferentes” o “problemáticas”. Ello constituye una valiosa oportunidad para el desarrollo de lo que DeSeCo (Programa de la OCDE para la Definición y Selección de Competencias) ha señalado como una de las tres competencias clave en la era del conocimiento: la interacción dentro de grupos heterogéneos (DeSeCo, 2002).

Pero, sobre todo, el aula convertida en una comunidad de aprendices, aunando inclusión y aprendizaje entre iguales, permite crear un microcosmos de lo que puede ser una sociedad más justa y democrática, que valora a todos. Una enseñanza de esta índole permite que los alumnos tengan experiencias vitales de cómo las ayudas mutuas facilitan el aprendizaje y sean conscientes de la posibilidad de cooperar, como un instrumento que luego les servirá para crear colectivos de transformación social (Perrenoud, 2001).

2. Efectividad del aprendizaje entre iguales en los alumnos vulnerables

Si en el apartado anterior ha predominado un tono de deseo, de justificación de la necesidad de emplear el aprendizaje entre iguales como apoyo inclusivo, en éste vamos a revisar que dice la investigación sobre su efectividad en alumnos con riesgo de exclusión o en la zona de vulnerabilidad, tal como a ellos se refiere Echeita (2006).

Una revisión de cincuenta estudios de la década de los noventa, sobre los efectos del aprendizaje entre iguales en alumnos con dificultades de aprendizaje (Utley y otros, 1997), mostró mejoras para éstos en competencias básicas, en actuaciones interpersonales y académicas, en las interacciones con los compañeros y en la comunicación social.

Estos resultados están en la línea de trabajos más concretos, como los reportados por Longwill y Kleinert (1998), que presentan los efectos de la tutoría entre iguales en secundaria. En parejas compuestas por un alumno con discapacidad y otro sin, los resultados para los primeros indican que puede ser un primer eslabón para otras formas de apoyo y de aprendizaje cooperativo que, a la vez, sean fértiles espacios para el nacimiento de amistades. Además, el apoyo del compañero tutor, se convierte en un excelente mecanismo para incrementar la participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad en el aula. Estos autores también señalan efectos positivos para los demás agentes educativos, en especial para el resto del alumnado. Así, por ejemplo, en Danville High School se utiliza desde 1983 un programa de tutoría entre iguales para que los alumnos aprendan sobre las personas con discapacidad, trabajen con ellas y desarrollen un conocimiento profundo sobre aspectos esenciales de las relaciones humanas, como la inclusión o la plena participación.

Scruggs y Mastropieri (1998) también indican que el aprendizaje entre iguales comporta tanto mejoras académicas como socioemocionales (actitudes hacia la materia académica, la escuela y la disciplina). Pero para que esto ocurra, los autores alertan sobre la necesidad de seleccionar y formar a los alumnos en sus roles, estructurar las actividades para que tutores y tutorados obtengan beneficios y monitorizar permanentemente los progresos.

Si bien la participación en actividades de aprendizaje entre iguales de alumnos vulnerables parece comportarles beneficios, un elemento

esencial para su contribución en un plano de igualdad es preguntarse si ellos pueden actuar como tutores, incluso como tutores de alumnos sin riesgo de exclusión. ¿Qué dice sobre ello la investigación?

Esta preocupación, lógicamente, no es nueva. Cook y otros (1986) hicieron un metaanálisis de trabajos precedentes de los que concluyeron que los estudiantes con discapacidad podían ser tan buenos actuando de tutores de otros compañeros con discapacidad como los alumnos sin discapacidad. Osguthorpe y Scruggs (1990) añaden que lo único necesario es que sean convenientemente formados. Una condición, a su vez, para el éxito de la tutoría entre iguales con cualquier tipo de estudiantes.

Spencer y Balboni (2003) revisaron 51 estudios de tutoría entre iguales en los que participaban alumnos con discapacidad intelectual, con el fin de preguntarse si estos alumnos podían enseñar a sus compañeros. Los resultados de estos estudios muestran que desempeñaron con éxito el rol de tutores y ayudaron a otros en habilidades académicas (léxico, lectura, matemáticas, gramática, lenguaje de signos...) y en habilidades para la vida diaria. Estos autores concluyen que la tutoría entre iguales se muestra efectiva al incrementar el tiempo de trabajo real, proveer instrucción personalizada, oportunidades de práctica y retroalimentación inmediata en una gran variedad de áreas académicas y contextos.

Un paso más allá, encontramos investigaciones sobre interesantes prácticas escolares que utilizan justamente alumnos vulnerables como tutores. Así, por ejemplo, Maher, Maher y Thurston (1998) sitúan a alumnos con problemas disruptivos en el rol de tutores, asumiendo el contrasentido que puede parecer a primera vista que alumnos que generalmente impiden a otros aprender, puedan ayudarlos. Una vez más, los autores supeditan el éxito de estas actuaciones a una planificación cuidadosa. Así, sugieren suscribir un acuerdo por escrito, especificar los objetivos que serán evaluados, identificar a los tutorados (que pueden ser alumnos más jóvenes), formarlos como tutores y supervisar el desarrollo de las sesiones de tutoría entre iguales.

Existen más investigaciones en las que alumnos vulnerables (con autismo, dificultades de aprendizaje, etc.) actúan como tutores. Una de ellas (Shamir y Lazerovitz, 2007) concluye que ofrecer la oportunidad de que estos alumnos puedan actuar como tutores activos, no como simples tutorados, puede ser un instrumento potente para la participación efectiva en aulas inclusivas.

3. Valores cooperativos en las aulas inclusivas

Vista la conveniencia y la efectividad del aprendizaje entre iguales como instrumento para la inclusión, conviene ahora preguntarnos ¿por dónde empezamos? Seguramente el primer paso tiene que ver con la creación de un contexto de cooperación y ayuda entre iguales, con el fin de convertir el aula –y el centro– en esa comunidad segura y cuidadosa para todos los alumnos. Se trata, en primer lugar, de crear las condiciones para una participación social basada en los valores de la cooperación. Siguiendo a Janney y Snell (2006), estas condiciones están vinculadas a seis factores principales:

1. *Oportunidad*. Es necesario, aunque parezca una obviedad, asegurar que los alumnos vulnerables estén presentes en los espacios (aulas, comedores, transportes, etc.) donde usualmente están sus compañeros, para poder tener ocasiones espontáneas de interacción. La retirada del aula, o de los espacios comunes, dificulta las relaciones sociales. ¿Acaso no sentimos dificultades de participar cuando nos perdimos la reunión anterior de departamento, o la última clase de inglés o la fiesta de nuestros amigos?
2. *Clima positivo*. Sin duda producto de la comunidad escolar en su conjunto, es necesario crear un clima en el que las discapacidades y otras diferencias humanas sean reconocidas y, en consecuencia, las actitudes de rechazo y los prejuicios sean superados a partir del conocimiento y de las experiencias conjuntas entre personas diferentes.
3. *Motivación para la interacción*. Generalmente cuando los alumnos se conocen surge de forma espontánea la interacción entre ellos. ¡Lo difícil, en algunas ocasiones, puede ser limitarla! Sin embargo, existen algunos factores que pueden inhibir la interacción entre iguales que conviene tener presentes. Por ejemplo, no conocerse suficientemente; ser de distinta edad o sexo; tener pocas experiencias o intereses en común; no comunicarse con claridad o no entender bien a los demás (debido a barreras lingüísticas o a discapacidad sensorial); o temer a alguien. En algunos casos, la actuación del docente para ayudar a superar esas dificultades es sencilla (en el primer ejemplo se pueden planear actividades de reconocimiento mutuo); en otros, requieren del desarrollo de

habilidades a partir de la participación en experiencias de este tipo. Es común que después de tomar parte en sesiones de tutoría entre iguales en parejas de distintas edades, los alumnos manifesten que, en contraste a la primera impresión, les ha gustado trabajar con alguien de otro curso.

4. *Logro académico*. Los pobres resultados académicos influyen en la falta de confianza en uno mismo para relacionarse con los demás y, en algunos casos, llevan a conductas antisociales. El autoconcepto y la aceptación por los demás, influidos por los resultados académicos, interfieren en el éxito en las relaciones sociales. En este sentido, es necesario ayudas personalizadas, ajustes curriculares, que permitan obtener niveles aceptables de éxito escolar, con el fin de ser suficientemente valorado por el grupo de iguales.
5. *Competencia social y habilidades de interacción*. Por lo general, los modelajes accidentales a que los alumnos están sometidos en las actividades escolares habituales (en el aula, en el comedor, entre clases, en el patio, etc.) son suficientes para el desarrollo de habilidades básicas de interacción. Sin embargo, en algunos casos, los alumnos pueden requerir formas más estructuradas y sistematizadas para aprender: cómo iniciar interacciones con sus compañeros; cómo responder a las iniciativas de los demás; y cómo participar en conversaciones o respetar los turnos. Por supuesto, las formas más efectivas de desarrollo de habilidades sociales básicas tienen que ver con su puesta en práctica y reflexión, es decir con formatos que al menos combinen el aprendizaje entre iguales.
6. *Mantenimiento y generalización de las relaciones*. Algunos alumnos expresan dificultades para mantener las relaciones con otros o para recordar y transferir las habilidades sociales adquiridas a contextos distintos (como el patio, el gimnasio o el transporte, por ejemplo) o con personas de fuera del ámbito escolar. Es importante ayudar a la transferencia, si es necesario, a través de una coordinación con los agentes de estos contextos.

Tener en consideración estas condiciones permitirá construir un aula donde la interacción con los demás puede basarse en valores cooperativos. De estos valores, quisiéramos destacar los tres señalados por Sapon-Shevin, Ayres y Duncan (1994):

1. *El aula como comunidad.* El sentimiento de cooperación, de formar parte de una comunidad y de sentirse implicado debe impregnar todo cuanto acontece en el aula. Así, resultan muy interesantes las prácticas escolares que favorecen que el grupo clase elija un nombre con el que todos se sientan a gusto; que promueven que el grupo se plantee retos de aprendizaje que, convenientemente distribuidos, requieran de la contribución de todos; que comparten las dificultades que toda persona puede expresar en cualquier momento y que celebran los éxitos –y aprendizajes– que el grupo consiga gracias al esfuerzo y a la participación de todos sus miembros. Ese tipo de prácticas permiten ver las dificultades de un compañero determinado como algo que no sólo le atañe a él o ella, si no que nos incumbe a todos.

2. *Comunicación abierta sobre las singularidades de los alumnos y las actividades de clase.* Los alumnos deben sentirse capacitados para poder hablar sinceramente sobre lo que acontece en el aula, y en la escuela, y para poder, con la ayuda de los demás, encontrar soluciones. Así, por ejemplo, los conflictos que lógicamente aparecen como resultado de la interacción intensa y extensa entre alumnos diferentes deben ser empleados, a través de su tratamiento, para desarrollar esas habilidades sociales complejas a las que nos referíamos antes. El profesor debe encontrar el modo y el momento adecuados para tratarlos, pero no debe eludirlos ni despreciar el potencial educativo que tienen.

Muchos centros escolares están utilizando la mediación de conflictos entre alumnos, como una forma eficaz para que los propios estudiantes identifiquen problemas (reflexionando sobre sus propias actitudes), busquen posibles soluciones (llegando a acuerdos a través de la negociación), los implementen (a través de compromisos con los demás) y los evalúen (para constatar el grado de efectividad). Este mismo proceso de resolución colaborativo de problemas puede ser empleado para comprometer a un pequeño grupo de alumnos (o a un grupo clase) en la búsqueda de apoyos a la inclusión para uno de sus compañeros. ¿Qué podemos hacer para que Javier, que pierde a menudo el control, se comporte con más respeto?

3. *Disposición de ayudas.* La respuesta a la pregunta anterior nos lleva a desplegar diversos tipos de ayudas. En las aulas inclusivas las ayudas mutuas deben estar siempre disponibles. Lejos del aula tradicional, donde pedir e incluso dar ayudas estaba mal visto, el aula cooperativa se organiza de tal forma que los alumnos no sólo aprenden de las ayudas del profesor –siempre limitadas y poco personalizables, por el hecho de trabajar con un número elevado de alumnos– sino que aprenden también de las ayudas de sus compañeros. Pedir y ofrecer ayudas es esencial y debe de ser valorado. En las normas de la clase será clave destacar que todos podemos enseñar cosas a otros y que todos podemos aprender de nuestros compañeros.

En todo caso, deberemos asegurarnos de que los alumnos van desarrollando las habilidades sociales relativas a ofrecer y recibir ayudas (Sapon-Shevin, 1999):

- Solicitar ayuda de forma adecuada (de forma educada e indicando concretamente donde se encuentra la dificultad).
- Ofrecer ayuda respetuosamente (brindándola y absteniéndose de actuar cuando alguien no la solicita o requiere).
- Aceptar la ayuda con cortesía (agradeciendo su ofrecimiento y el servicio).
- Rechazar la ayuda amablemente (pero sin perder la asertividad).

En muchas aulas se promueve la ayuda mutua a través de *Classroom Classifieds* o pequeños anuncios donde los alumnos comunican qué pueden enseñar (multiplicar, gimnasia rítmica, lenguaje de signos, saltar a la comba, jugar al ajedrez, tocar el violín, etc.) y en qué necesitan ayuda (mejorar la lectura, utilizar un programa informático, inglés, etc.). Los alumnos también pueden elaborar sus propias Páginas Amarillas, donde listan los conocimientos o habilidades que pueden compartir o enseñar a sus compañeros.

4. Universalizar las ayudas mutuas y dotarlas de valor educativo

Como vemos, uno de los pilares del aula inclusiva es la creación de interacciones entre iguales suficientemente ricas que permitan a

los alumnos aprender no sólo de las ayudas de su profesor, sino también –y quizá principalmente– de las ayudas mutuas que se ofrecen bajo la supervisión, claro está, del profesor.

Aunque estamos hablando de un aula basada en valores inclusivos y cooperativos, sin embargo no podemos perder de vista los valores generalmente compartidos en nuestra sociedad, que afectan las representaciones que alumnos –vulnerables o no–, profesorado y familias se hacen sobre el significado de ayudar y ser ayudado.

En primer lugar, todos sabemos que nuestra sociedad –en términos generales– confiere más valor al que ofrece la ayuda que al que la pide. El cuadro 1, tomado de Van der Klift y Kunc (1994), resume este valor generalizado. Para las personas con necesidad de ayuda, como nuestros alumnos con discapacidad, no es el hecho en sí de necesitarla lo que despierta estos sentimientos, sino más bien la pérdida de autodeterminación generalmente experimentada al solicitarla; es decir, la dependencia creada y la dificultad de poder decidir sobre la ayuda misma: dónde y cuándo nos van a ayudar, quién, cómo, y sobre todo quién decide cómo o cuándo se retira.

| Dimensión | ¿Por qué nos gusta ofrecer ayuda? | ¿Por qué nos disgusta ser ayudados? |
|----------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Habilidad | Reafirma la capacidad | Implica deficiencia |
| Valor | Reafirma valor | Implica ser una carga |
| Posición | Reafirma superioridad | Implica inferioridad |
| Obligación | Por deber | Por obligación |
| Vulnerabilidad | Nos la oculta | Nos la recuerda |

Cuadro 1. Valores sociales de la ayuda (adaptado de Van der Klift y Kunc (1994))

En segundo lugar, y de forma paradójica, si socialmente el que presta ayuda es bien considerado, en el contexto escolar y del aula en concreto, las cosas cambian radicalmente. La concepción individualista y competitiva del aprendizaje hace que la ayuda se asocie a dar, sin recibir nada a cambio. A menudo, los alumnos que ayudan sienten que hacen algo que moralmente está bien, pero a la vez experimentan una sensación de pérdida de tiempo y de oportunidades propias de aprendizaje e incluso de imposición de un compañero no deseado. Algunas familias lamentan que sus hijos “pierdan tanto tiempo” ayudando a los demás e incluso que los hijos de otros

no aprendan porque ayudan al suyo. Es cierto también que a ello contribuyen los profesores que utilizan la ayuda entre iguales como una forma de “nivelar” los tiempos de ejecución de las tareas (haciendo que los rápidos ayuden a los lentos para que todos acaben igual); o los que lo utilizan como una forma de dar ayuda a los alumnos a los que no se puede atender, interesándose sólo por el aprendizaje del ayudado y olvidando que –tal como le muestra su propia experiencia docente– también se aprende enseñando.

¿Qué podemos hacer para situar las ayudas mutuas en el centro de esas interacciones que han de proporcionar a todos más oportunidades de aprendizaje? Vamos a sugerir cuatro ideas, las tres primeras tomadas de Van der Klift y Kunc (1994).

1. *Ayudar por empatía.* No se trata de ayudar a Gema por que hay que ayudar a los “diferentes”, o porque tiene la mala suerte de padecer el síndrome de Down, o por pena. Más bien se trata de desarrollar la empatía, a partir de reconocer qué sentimos nosotros en las situaciones de exclusión. Porque toda persona ha experimentado la exclusión en algunos momentos de su vida: por su color, por su acento, por su forma de vestir, por comer diferente, por el nombre, por la apariencia... Si nuestros alumnos reconocen estos sentimientos propios y les ofrecemos oportunidades de reflexionar a partir del punto de vista de los demás, descubrirán por qué tienen que ayudar a Gema.
2. *Hacer las ayudas tan recíprocas como sea posible.* Hay que llevar a la práctica el principio de “todos podemos ayudar y ser ayudados”, lo que significa ofrecer ayuda a los alumnos vulnerables para que puedan hacer contribuciones efectivas en sus equipos o grupos; destacar las múltiples capacidades de todos e impedir la generalización de la discapacidad (Gema no necesita ayuda para todo); y ofrecer oportunidades para que los alumnos con vulnerabilidad puedan enseñar a sus compañeros, tal como anteriormente hemos visto que es posible y beneficioso.
3. *No forzar la amistad.* Un aula inclusiva, donde los alumnos se sienten parte de una comunidad, disfrutan del compañerismo de sus iguales, ofreciéndose ayudas mutuas para aprender, es un terreno fértil para el florecimiento de amistades. Sin duda. Pero no podemos confundir ayudar con ser

amigo. Las relaciones de ayuda –a no ser que sean inducidas, cosa que se aleja del contexto escolar en el que nos centramos– no suelen ser la base para la amistad. Debemos ayudar a Nadir en el aprendizaje de nuestra lengua, pero eso no tiene que conllevar necesariamente que nos hagamos amigos de él. Forzar la amistad puede dificultar los procesos de ayuda entre iguales. Utilizarlos, junto a otras formas de interacciones sociales, puede, quien sabe, desembocar en relaciones de amistad.

La última idea para valorar las ayudas tiene que ver con entender el proceso de enseñar como una buena manera de aprender. Todos los docentes hemos experimentado esto a menudo. El rol de profesor tiene un alto potencial de aprendizaje, sobre todo cuando nos alejamos del modelo unidireccional transmisivo y nos acercamos a la bidireccionalidad (con oportunidades para dialogar con el aprendiz), cosa que permiten los formatos uno a uno o de grupo reducido. Cortese (2005) ha indicado razones por las cuales enseñar es una buena manera de aprender. Nuestros alumnos deberían ser conscientes de que enseñando –ayudando a los compañeros que tienen más dificultades– ellos también están aprendiendo.

Esto no es fácil y sin duda requiere que, además de utilizar formatos efectivos, el profesor resalte los aprendizajes que el alumno tutor realiza enseñando a su compañero. Pero si conseguimos que los alumnos se den cuenta de que cuando enseñan algo a otro compañero es cuando mejor lo aprenden, habremos construido un aula donde los alumnos con más dificultades serán bienvenidos, porque también gracias a ellos –y a las ayudas que les ofreceré– yo tendré más oportunidades de aprender.

5. El uso de los métodos de aprendizaje cooperativo

El trabajo en pequeño grupo es una condición para el aprendizaje cooperativo, pero como bien sabemos ambos no son sinónimos. El simple trabajo en grupo conlleva una distribución desigual de responsabilidades que perjudica la participación y el aprendizaje, especialmente de los alumnos vulnerables. Lo que transforma el trabajo en grupo en trabajo en equipo o cooperativo es el cumplimiento de las condiciones señaladas por Johnson, Johnson y Holubec (1999).

Especialmente dos de ellas: la interdependencia positiva y la responsabilidad individual.

La primera significa organizar las interacciones dentro del equipo de tal forma que el éxito de cada uno de sus miembros esté vinculado al del equipo, y viceversa. Todos vamos en el mismo barco. Para conseguir la interdependencia positiva es necesario establecer objetivos de equipo (aprender y asegurarse que los otros miembros también aprenden), reconocimiento grupal (lo que conlleva evaluación y nota de equipo), división de recursos (distribución y limitación de materiales) y, a menudo, roles complementarios.

La segunda condición, la responsabilidad individual, trata de asegurar las aportaciones de todos y cada uno de los miembros del equipo –incluyendo, claro está, los alumnos vulnerables–, a través de la división de tareas, roles, evaluaciones individuales para obtener una única nota de equipo o elección aleatoria de portavoz.

Las otras condiciones se refieren a maximizar las oportunidades de interacción, enseñar deliberadamente habilidades sociales cooperativas y fomentar la auto reflexión de equipo. Conociendo las bases del aprendizaje cooperativo, fácilmente los docentes pueden imaginar situaciones para llevarlo a cabo en las aulas. Aún así, suele resultar útil conocer algunos métodos de aprendizaje cooperativo, que no son más que diseños didácticos que ayudan a crear cooperación dentro de los pequeños grupos.

De hecho, la literatura da cuenta de la existencia de tantos métodos que resulta imposible en el contexto de este capítulo referirnos a todos ellos; baste ahora con citar, a modo de ilustración tres de los más conocidos. De todas maneras, el lector interesado encontrará una presentación más detallada en Monereo y Duran, 2002.

1. *Tutoría entre iguales*. Método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles: tutor y tutorado. Ambos alumnos tienen como objetivo la adquisición o mejora de alguna competencia curricular, a través de una interacción planificada por el profesorado. El tutor aprende enseñando y el tutorado, por la ayuda personalizada de su compañero tutor (Duran y Vidal, 2004). La tutoría entre iguales, bajo la denominación de *Peer tutoring*, es ampliamente utilizada en el contexto anglosajón y cuenta también con crecientes prácticas en nuestras latitudes (Duran, 2006).

2. *Enseñanza recíproca*. A. Brown y A. Palincsar idearon, con otros fines, *Reciprocal teaching* para la comprensión lectora, consistente en distribuir entre los miembros del equipo las funciones cognitivas que realiza un lector experto (leer y resumir, interrogar, responder y anticipar). Estas funciones pueden ir rotando, a lo largo de los fragmentos del texto o bien en diferentes sesiones. Se pretende que los alumnos interioricen estas funciones para poder ser lectores autónomos en el futuro. Es, pues, realmente interesante para alumnos con dificultades, ya que les permite visualizar los procedimientos mentales en juego. Fácilmente puede trasladarse a otros ámbitos, como la resolución de problemas matemáticos.
3. *El puzle*. Sin duda, el *Jigsaw*, ideado inicialmente por E. Aronson y desarrollado por R. Slavin, es el método más conocido, seguramente por su simplicidad. Los alumnos están organizados en equipos heterogéneos y cada uno de ellos deberá aprender una parte del conocimiento necesario para llegar al objetivo. Para convertirse en experto, tal como se le llama, los alumnos de una misma parte de conocimiento se reúnen en grupos, donde resolverán algunas actividades para construir el conocimiento en cuestión. Los grupos de expertos pueden constituirse de forma que el profesor ajuste el grado de apoyo, ofreciendo más ayudas allá donde haya situado a los alumnos con más necesidades. En el siguiente paso, cada experto regresa a su equipo y debe aportar su pieza de conocimiento necesario para lograr el objetivo didáctico. Todas las aportaciones son igualmente valiosas y necesarias (también la del alumno situado en el grupo de expertos menos autónomo) y los alumnos deben responsabilizarse no sólo de su propio aprendizaje (su pieza de puzle y comprender la de los demás), sino que también se responsabilizarán del aprendizaje de sus compañeros de equipo, ayudando a que todos comprendan las diferentes partes, sin las cuales no pueden afrontar con éxito la actividad de aprendizaje o de evaluación siguiente.

Los métodos de aprendizaje cooperativo pueden ayudarnos en los primeros pasos de introducción de la cooperación en las aulas, dando paso después a formas más ricas y creativas, que permitan no sólo utilizar ajustadamente la infinidad de métodos que hay,

sino combinarlos, recrearlos o inventar otros. Se trata, en definitiva, de aprender a gestionar las interacciones entre los alumnos para que se conviertan en oportunidades de aprendizaje. Ello significa movilizar la capacidad mediadora que tienen los alumnos: la capacidad de ofrecerse ayudas para aprender y de aprender enseñándose. Una capacidad que la enseñanza tradicional reservaba en monopolio a los docentes.

En conclusión, el reto que tenemos ante nosotros es aprender a compartir la capacidad mediadora (la capacidad de enseñar), con nuestros alumnos. Si les ofrecemos oportunidades de enseñar a sus compañeros, organizadas de tal forma que ellos también aprendan (aprendan enseñando) y les hacemos tomar conciencia de ello, conseguiremos crear aulas donde los alumnos con más necesidad de ayuda son atendidos —no solo por los docentes, sino también por sus compañeros—, son bien recibidos —porque gracias a ellos todos tenemos más oportunidades de aprender— y tienen a su vez oportunidades efectivas de aprender y de lograr éxito escolar.