

PRÓLOGO

“Tráiganme todas las manos...”

Por mucho que le doy vueltas, no consigo entrever otro desafío más grande, complejo y a la vez humano y hermoso (para algunos), que el de tratar de avanzar con paso firme hacia un sistema educativo que propicie que los centros escolares de todas las etapas educativas sean más inclusivos de lo que ahora lo son y que, por ello precisamente, contribuyan al desarrollo de una sociedad con mayor equidad y justicia social (Echeita, 2019). Obviamente no es este el único de los desafíos que como sociedades enfrentamos –ojalá fuera el caso-, pero sí se me antoja que es transversal a todos los que pudiéramos enumerar y que atañen igualmente a la escuela.

Ni que decir tiene que las tecnologías digitales de la comunicación y la inteligencia artificial –con sus algoritmos cada vez más sofisticados y penetrando en lo más humano que nos caracteriza (emociones e interacciones sociales)-, pueden propiciar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación con capacidad para conectar significativamente distintos contextos (“conected learning”), personalizar todos ellos (Coll, 2017) y expandirlos a lo ancho y largo de la vida; pero digo yo que con la expectativa de que sea para todas y todos las y los aprendices, ¿o no?

Por delante tenemos también el mandato legislativo de asentar nuevas y sofisticadas competencias (como este libro bien nos recuerda) para un mundo en constante y acelerado proceso de transformación: ¿su aprendizaje profundo quedará reservado solo para algunos estudiantes, aun cuando estos algunos sean muchos, pero no todos ni todas? Esto es, ¿seguiremos manejándonos con la visión binaria de alumnado normal por un lado y alumnado especial, raro, diverso, migrante..., por otro, con la expectativa de poder llegar a ofrecer calidad educativa para los primeros y lo que sobre para los segundos? ¿Aguantará nuestra moral seguir mirando hacia otro lado mientras se mantienen o crecen las desigualdades escolares en este dominio a cuenta de esa perspectiva dicotómica y esencialista hacia la diversidad en la escuela?

Y ¿qué haremos con las didácticas de todas las viejas materias con las que, mientras tanto llega el futuro, seguimos organizando el currículo?, ¿para cuándo un diseño de estas y del currículo en su conjunto que, de una vez por todas, ponga en el centro de su planificación y desarrollo los principios de diseño universal para el aprendizaje y la enseñanza que permitan llegar a “todas y todos sin excepción” (UNESCO, 2020)?

Lo cierto es que podríamos extender casi ad infinitum los ejemplos en los que se asienta la evidencia de que los sistemas educativos vigentes por doquier, los centros escolares y los sistemas de prácticas que en ellos se implementan (Puig Rovira, 2012) no están preparados para tan ingente desafío, y por ello se mantienen altas tasas de inequidad en nuestro sistema educativo (Petreñas, Puidellívolll y Jardí, 2020; REDE; sf.), lo que debería hacernos pensar en la urgencia de poner en el centro de nuestros debates y reformas, no tanto las cuestiones curriculares, como la centralidad de las condiciones, incentivos y apoyos para los procesos de cambio, mejora e innovación educativa, sea tanto de los aspectos organizacionales (por ejemplo, en los espacios y tiempos para aprender del alumnado y en los espacios y tiempos para reflexionar y aprender del profesorado y de aquellos que con ellos trabajan o apoyan), como para implementar las prácticas escolares que las evidencias escolares nos dicen que funcionan. De no hacerlo, mucho me temo que nos va a costar reducir la brecha entre deseos, derechos y realidad, lo que afectará, por supuesto más y más profundamente, al alumnado más vulnerable (Echeita, 2017).

Si los procesos de cambio educativo son, entonces, tan centrales, bien estará que prestemos un poco de atención a lo mucho que también sabemos al respecto. En este sentido, ya es un mantra repetir que el cambio es una difícil y escurridiza combinación de presión y apoyo, sin los cuales es ilusorio esperar cambios de envergadura y, sobre todo, sostenibles en materia de equidad e inclusión. Esa profesora, ese profesor que está en su aula queriendo honestamente ser más inclusivo necesita mucho apoyo para llegar a todo su alumnado allí presente y de modo que nadie se quede atrás y todas y todos se sientan –razonablemente–, cuidados y reconocidos, con relaciones positivas, orgullosos de ser como son y seguros de poder serlo sin temor, sin miedo a la marginación, el menosprecio o el maltrato. Y precisamente y por todo ello, poder aprender desde su singularidad “hasta el infinito y más allá” (Buzz Lightyear dixit), esté donde esté ese horizonte, sin duda distinto para cada uno, pero no por ello injustamente desigual, arbitrario o truncado por prejuicios, expectativas negativas o actitudes discriminatorias.

Podríamos visualizar ese apoyo necesario con las frases que bien podrían estar en la boca de ese profesorado comprometido con la inclusión; “echadme una mano”, “necesito más manos” “traiganme todas las manos...” posibles para no morir en el intento. Pero, miren bien lo que digo, “necesito más manos” pero no para que esas manos de otros se hagan cargo de mi alumnado más desafiante, o para que me dejen seguir haciendo lo de siempre sin cuestionarlo, o para que se lleven a otro lugar a los que me incordian...

¡No, señor, no!; lo que quiero, lo que se necesita, son más manos para hacer una muralla frente a la complacencia; para poder prestar esa ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de cada zona de desarrollo potencial de mi alumnado, sea por mí como docente o porque un igual se la ofrece; para reforzar el sentimiento de capacidad y competencia con la fuerza que da el nosotros frente al individuo aislado y para hacer sentir a todos y todas que tienen algo que aportar y por supuesto que pueden aprender.

Sin duda, esas manos necesarias y la concepción de apoyo que necesitamos, trasciende con mucho la acción de quienes tienen esa función formal y específica de ser docente de apoyo y se configura más bien como un marco complejo y multidimensional que abarca cuestiones como el apoyo que puede prestarse el profesorado entre sí de múltiples maneras (compartiendo saberes y destrezas, a través, por ejemplo, de las llamadas Lecciones de Estudio, Pérez y Soto, 2022), pasando por el apoyo que pueden prestar las familias cuando se convierten en auténticos aliados frente a ese desafío de la inclusión y no en meros clientes o espectadores pasivos del proceso educativo de sus hijos o hijas. También hay un apoyo importantísimo en la comunidad local donde se ubican todos los centros, si se sabe cautivar y movilizar con sentido (Puigdemívol, 2019). Y, por supuesto, hay un apoyo inmenso en las manos simbólicas de los propios estudiantes de cada grupo clase cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje se articulan para aprender a cooperar porque cooperando se puede aprender mucho y bien.

Presten atención, por favor, al detalle de que “se puede”; esto es, que los diferentes logros que se consiguen con el aprendizaje cooperativo lo son si este se planifica, diseña e implementa teniendo muy presentes las condiciones que la investigación disponible, desde hace ya mucho tiempo, nos viene diciendo que son necesarias para asegurar su eficiencia y eficacia probada.

Y de todo ello, de su fundamentación psicopedagógica, de los procesos psicosociales positivos que han de cuidarse y de aquellos negativos que hay que saber minimizar y sobre cómo trasladar todo este saber al saber hacer para programar unidades didácticas cooperativas, sin duda saben mucho y bien el equipo que ha elaborado este libro, que con tanto gusto y agrado prologo.

Un gran equipo, con base en la Universidad de Alcalá, desde donde llevan muchos años trabajando en esta temática desde diferentes ángulos (formación en estudios de grado y posgrado, investigación y asesoramiento) y acumulando una enorme experiencia que ahora, con rigor, pero al mismo tiempo de forma clara, precisa y práctica, nos ofrecen en este valioso libro. Un texto que considero de gran utilidad y necesario para los equipos docentes que estén dispuestos a llevar sus valores a la acción, sus principios a la didáctica y su compromiso con la equidad y la inclusión a la experiencia cotidiana vital de sus estudiantes mientras aprenden cooperando y cooperan para aprender una de las principales competencias cívicas que deben hacerles ciudadanos y ciudadanas de un mundo complejo, incierto y en riesgo de una

creciente desigualdad. De su éxito cotidiano como enseñantes cooperativos dependerá, en parte, un futuro más halagüeño.

GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA

INTRODUCCIÓN

La planificación de la acción educativa en cualquier ámbito, pero de modo especial en un campo de innovación como es la incorporación del aprendizaje cooperativo, requiere disponer de marcos teóricos y estrategias que nos permitan enseñar de un modo intencional y con mayores garantías de éxito. La afirmación anterior se hace especialmente relevante si reconocemos la escasa tradición a la hora del diseño didáctico en este campo específico. Sucede que tradicionalmente se asocia solamente el aprendizaje cooperativo a una innovación metodológica y se suele desconocer la necesidad e importancia de situar estas nuevas propuestas metodológicas dentro del conjunto de las decisiones curriculares y en consecuencia entender que las mismas afectan también a principios generales, como es la educación inclusiva, y de modo más particular a otras decisiones curriculares alrededor de las competencias, objetivos y procedimientos de evaluación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no podemos realizarlo de una manera intuitiva, necesitamos planificar nuestra intervención, entre otros motivos porque: a) nos permite planificar el trabajo de una manera sistemática, controlada y esto ayuda al logro de los objetivos, b) facilita la reflexión sobre nuestra práctica docente, valorando lo que está pasando y por qué, con la finalidad de mejorarlo, c) podemos anticiparnos a posibles problemas, lo que nos hace estar más seguros y d) nos permite comunicar lo que pretendemos conseguir al alumnado y sus familias, lo que a su vez facilita su implicación en el logro de los objetivos.

El aprendizaje cooperativo nos ofrece unos principios educativos, y unas estructuras, técnicas, métodos que podemos utilizar en las aulas, pero para poder hacerlo adecuadamente necesitamos conocer procedimientos de planificación didáctica específicos en el marco de las estrategias de innovación.

Como en otro momento hemos señalado (Guarro, Negro y Torrego, 2012), el diseño didáctico no puede separarse de su desarrollo en las aulas y conviene delimitar el concepto de construcción de las UDC dentro del continuo de la planificación educativa, destacando la idea de que solo esta tarea tiene sentido si se realiza de un modo coherente con unos principios pedagógicos, en este caso los de la inclusión, cooperación e integración entre los diversos elementos curriculares. Esto supone una superación de la parcelación burocrática del conocimiento en temas y lecciones, al

tiempo que se apuesta por una integración de todos los elementos que componen el currículum: competencias, objetivos, metodología y evaluación, bajo el prisma de la práctica reflexiva del docente.

En las páginas que siguen, vamos a plantear un procedimiento de construcción de Unidades Didácticas Cooperativas (en adelante UDC).

En el capítulo 1 comenzamos explicando los conceptos básicos referidos al Aprendizaje Cooperativo, así como los términos que se utilizan. Dado que esta obra lo emplea como fundamento para la construcción de Unidades Didácticas, es necesario que el lector conozca y se familiarice con estos principios, que se irán desgranando posteriormente y que estarán presentes en nuestra propuesta de construcción de UDC.

En el capítulo 2 procedemos a exponer las características y elementos que ha de tener una Unidad Didáctica en general, así como una UDC en particular. Se detallan en profundidad esas características específicas que definen a una UDC, se sitúa en su nivel de concreción curricular correspondiente y se desarrollan conceptualmente cada uno de los elementos. Las características especiales que ha de seguir una UDC, a nuestro entender, no son otras que tener siempre como referencia las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollarán en el aula, su organización y secuenciación, ya que son el elemento fundamental de la acción del docente. A lo anterior, sumaremos como referente estar centradas en la inclusión e integradas en una visión de conjunto de los elementos curriculares. Respecto a la situación de la UDC en el continuo de los diversos niveles de concreción del currículum, se consideran también los diversos niveles de responsabilidad competencial referidas a la educación en cada país: estatal, autonómico y de centro educativo.

En el capítulo 3 detallamos cómo tiene que ser ese proceso de elaboración de las UDC. Para realizar este proceso didáctico, necesitamos conocer los contextos reales, es decir, las características de nuestro grupo, de nuestro alumnado y de sus contextos sociales, los objetivos, competencias y contenidos que nos planteemos trabajar, las condiciones escolares en las que nos encontramos (aulas, materiales y tiempos) y nuestras propias características como docentes, relacionadas con experiencias anteriores en este campo y con la innovación educativa en general. Esto nos dirigirá a unas formas u otras de planificación. Como veremos más adelante, otra de las razones que justifican esta obra es estructurar un procedimiento concreto de conocimiento de nuestro contexto y de nuestro alumnado que permitirá realizar una propuesta de intervención mucho más ajustada, ya que responderá, tanto a un conocimiento de nuestras competencias docentes, como a las necesidades educativas de nuestro alumnado y las del grupo clase donde se encuentra. A continuación, se detalla cómo seleccionar los diferentes elementos curriculares que vamos a trabajar, en función del análisis de contexto anterior, continuando con la descripción de cómo concretar las actividades que es necesario desarrollar para alcanzar las metas propuestas. Es especialmente interesante el desarrollo de los procedimientos que tenemos que realizar para garantizar que nuestra UDC sea realmente cooperativa, detallando y

ejemplificando todos esos elementos. Desarrollados estos puntos, se indica cómo verificar la coherencia de la planificación realizada mediante unos procedimientos específicos. Se cierra este capítulo dando instrumentos para realizar una evaluación de esta UDC, tanto de su diseño como de su puesta en práctica.

El capítulo 4 aborda un aspecto fundamental para realizar con éxito la puesta en marcha del aprendizaje cooperativo en las aulas, y es la necesidad de realizar un plan de implantación. Para ello se recogen en el capítulo una serie de consideraciones sobre este tema.

Todo lo anterior nos ayudará a realizar una propuesta muy detallada de pasos y un procedimiento concreto a seguir como docentes para la elaboración de las UDC, de tal modo que sean coherentes con el enfoque que venimos defendiendo de un verdadero proceso reflexivo y sistemático de construcción de currículum en el ámbito del aula.

Es necesario señalar que todas las actividades, planteamientos y propuestas que se realizan a lo largo de este libro se basan en una experiencia previa, larga y profunda. Por una parte, está la experiencia de los autores como docentes, en colegios, institutos y a nivel universitario, así como directores, diseñadores, coordinadores en el “Experto en Aprendizaje Cooperativo” de la Universidad de Alcalá que, hasta la fecha, cuenta con doce ediciones en modalidad presencial y otras doce en modalidad online, con una media de 30 profesores en cada edición, la inmensa mayoría en activo, tanto de España como de Iberoamérica. En estos procesos de formación, entre otros contenidos, se han diseñado y puesto en práctica numerosas UDC, cuyos resultados han servido de base para las conclusiones y datos que se recogen. También hemos realizado asesoramiento a diversas organizaciones educativas en procesos exitosos de implantación del aprendizaje cooperativo en sus centros. Esto nos ha permitido recoger claves sobre dicha implantación. Paralelamente a estas actuaciones, hemos realizado investigaciones sobre los procesos de implantación y puesta en marcha del aprendizaje cooperativo (AC).

No es nuestro objetivo recoger toda esta información en esta obra. Hemos primado un enfoque eminentemente práctico, con la intención de ayudar al profesorado interesado en el desarrollo concreto del AC y, para ello, ofreceremos numerosos recursos y ejemplos, desarrollados en la práctica, intentando no hacer demasiado prolijo el texto.

Por tanto, nuestra intención es aportar una verdadera guía de planificación y desarrollo del aprendizaje cooperativo en las aulas que pueda servir de referencia, tanto a docentes en ejercicio como a personas que quieran iniciarse en este campo de la programación efectiva. También queremos destacar que este libro supone un material de apoyo y consulta para cualquier docente que quiera innovar en su aula dentro de un enfoque de inclusión. Queremos subrayar que toda la gestión práctica del desarrollo de una Unidad Didáctica Cooperativa (UDC) se puede estudiar en profundidad y

desarrollar a través del estudio: Diploma “Experto en Aprendizaje Cooperativo” de la Universidad de Alcalá¹.

¹ Ver en: <https://www.uah.es/es/estudios/Aprendizaje-Cooperativo-Virtual/>, y en <https://convivencia-yaprendizajecooperativo.web.uah.es/wp/posgrados/experto-en-aprendizaje-cooperativo-online/> promovido desde el grupo investigación Inclusión y Mejora educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo (IME-CA).

1. CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO

En este apartado presentaremos el aprendizaje cooperativo, las características que lo definen y de modo particular los principales elementos que lo configuran. También pondremos de manifiesto y contestaremos a las principales dudas e inquietudes que suelen presentarse en las comunidades educativas: profesorado, equipos directivos, familias, etc.

Dado que nuestro objetivo es aportar un enfoque práctico, la información sobre los orígenes del aprendizaje cooperativo, sus raíces históricas y su evolución hasta la actualidad, podemos consultarla en otra publicación anterior realizada por algunos de nosotros, en concreto: Negro, Torrego y Zariquiey, 2012.

Vayamos entonces con una definición operativa que nos acerque al concepto de aprendizaje cooperativo que pretendemos desarrollar.

El aprendizaje cooperativo es un planteamiento educativo inclusivo, justo y democrático, que incorpora estrategias metodológicas dentro de un enfoque didáctico que integra los distintos elementos curriculares: competencias, objetivos, metodología y evaluación, en la que los alumnos trabajan en equipos, manteniendo un alto grado de interdependencia positiva en sus relaciones de trabajo y que tiene como objetivo alcanzar el mayor desarrollo en el aprendizaje individual y personal, así como el progreso de cada uno de los componentes del equipo. El aprendizaje cooperativo promueve el desarrollo del individuo entendido como un ser social que trabaja en equipo y al mismo tiempo se beneficia y contribuye a que todos mejoren su desarrollo personal. Además, el hecho de trabajar en equipo favorece la adquisición de las competencias que hoy en día son imprescindibles para vivir en la sociedad global del siglo XXI.

El aprendizaje cooperativo supone un enfoque a favor de principios educativos como la justicia social, igualdad y equidad escolar (Bolívar, 2012a), así como la respuesta a los retos e implicaciones que suponen la creación y el desarrollo de una escuela y educación democrática e inclusiva donde se apuesta por la presencia y participación de todo el alumnado orientada al éxito (Ainscow, Dyson y Weiner, 2013; Apple y Bean, 2005; Arnáiz, 2003; Escudero y Martínez 2012; Echeita, 2013; Guarro, 2002; Lago, Soldevila y Jiménez, 2018; Moriña-Díez, 2011; Parrilla, 2005).

En esta dirección de reconceptualizar la concepción sobre la respuesta educativa a la diversidad surgió un movimiento orientado a favorecer la inclusión. Mel Ainscow (2001: 54) defiende la idea de que el propio concepto de “necesidades educativas especiales” presupone implícitamente que “las escuelas son organizaciones racionales que ofrecen un conjunto adecuado de oportunidades, que las dificultades que tienen algunos alumnos se deben a sus limitaciones o deficiencias y que, en consecuencia, son ellos quienes tienen necesidad de alguna forma de intervención especial”. Por el contrario, el enfoque “interactivo” o contextual (enfoque de “escuela total”), plantea que, en lugar de situar las dificultades educativas en las deficiencias del niño, se trata de encontrar y diseñar respuestas organizativas y metodológicas que pueden ayudar a que todos los alumnos tengan éxito en la escuela. De esta manera, para Ainscow: “la educación especial, en vez de considerarla como la búsqueda de los especialistas de soluciones técnicas a los problemas de niños concretos, se convierte en un problema curricular que comparten todos los docentes de cada escuela” (Ainscow, 2001: 54). Este desplazamiento es uno de los rasgos distintivos de la inclusión, donde se apuesta por tratar de responder a la necesidad de desarrollar acciones inclusivas en los centros que fomenten la presencia y participación del alumnado, la igualdad de oportunidades para el éxito, el pleno desarrollo de cada estudiante y la eliminación de barreras para el aprendizaje tal y como señalan diferentes autores al identificar los valores que la educación inclusiva debe de aportar (Ainscow, 2001; Both & Ainscow 2015; Echeita, 2013, 2017; Marchesi, 2017; Torrego y Monge, 2018).

Pero también es importante evitar ingenuidades respecto a los pronunciamientos legales en relación con la inclusión. Compartimos con Escudero y Martínez (2012) la necesidad de permanecer atentos a las lógicas de exclusión que surgen detrás de la retórica legal cuando se cita la inclusión. No es extraño encontrar una gran distancia entre la normativa que de un modo racional apuesta por la inclusión y la práctica administrativa concreta que permanentemente está solicitando a los centros datos burocráticos orientados a la clasificación del alumnado atendiendo a su discapacidad, que pueden llevar a desvirtuar el significado genuino del principio de inclusión. Esta situación se observa fácilmente al conocer la proliferación en la solicitud de datos para clasificar al alumnado y la creación de programas especiales y asignación de profesionales especialistas ‘paralelos a los ordinarios’, sin abordar reestructuraciones organizativas y curriculares más generales.

Una vez definido el aprendizaje cooperativo y apuntadas algunas consideraciones críticas sobre su implementación, vamos a presentar sus elementos característicos: trabajo en grupos heterogéneos; interdependencia positiva; igualdad de oportunidades para el éxito, procesamiento interindividual de la información; responsabilidad individual; participación equitativa; interacción promotora; destrezas y habilidades cooperativas y evaluación cooperativa.

- **Trabajo en grupos heterogéneos:** el trabajo en grupos heterogéneos potencia situaciones de conflicto sociocognitivo, de andamiaje, de complemen-

tación de funciones habilidades, destrezas, etc. Para ello son precisos equipos de aprendizaje pequeños (de 4 a 6 miembros) y estables durante algún tiempo. La heterogeneidad puede afectar a variables como el rendimiento, la capacidad de dar y recibir ayuda, el género, o el nivel de interrupción. Aunque tendremos más adelante todo un apartado para explicar la formación de equipos, podemos adelantar que la manera de hacerlo es sistemática y está orientada a conseguir la igualdad de oportunidades para el éxito en todos y cada uno de los equipos que se forman en el aula.

- **Interdependencia positiva:** es necesario establecer una interdependencia positiva dentro de los grupos, para que los alumnos estén vinculados de tal manera que perciban que para alcanzar el éxito conjunto son necesarios los esfuerzos de todos y que los éxitos de cada integrante no sólo le benefician a él, sino también al resto del grupo. Esto se consigue, por ejemplo, mediante el establecimiento de metas grupales, la realización de trabajos en cadena o la necesidad de coordinar recursos.

No hay que confundir la interdependencia con los tradicionales trabajos en grupo en los que cada uno hacía una parte, luego se juntaban todas y se compartía la misma nota. En el trabajo cooperativo se pueden repartir tareas dentro del equipo para conseguir un mismo fin, pero cada componente se encarga de presentar, explicar y hacer comprender su parte del trabajo al resto de los compañeros. De esta manera, cada miembro del equipo adquiere responsabilidad y se fomenta la idea de que todos son importantes dentro de los equipos; cada miembro sabe que tendrá que responder de manera individual a la totalidad del contenido, por lo que todos se necesitan entre ellos. Además, las partes presentadas por cada uno de ellos son revisadas y completadas entre todos para garantizar la igualdad de oportunidades para el éxito.

Por otra parte, dentro del trabajo cooperativo se entiende que, ante un mismo trabajo, se pueden obtener calificaciones diferentes de acuerdo con los objetivos individuales de cada alumno ya que no tienen por qué ser los mismos. Existen muchos tipos de interdependencia positiva. El ejemplo que hemos tratado representaría la interdependencia de materiales entre los componentes del equipo, ya que cada uno accede a una parte de la información, pero también se puede plantear interdependencia de objetivos o de recompensas, entre otros.

En última instancia, este concepto hace referencia a la idea de que la tarea solo puede realizarse si, y solo si, los alumnos colaboran.

- **Igualdad de oportunidades para el éxito:** tenemos que asegurar que todo el alumnado esté en condiciones de realizar la tarea que se le propone, mediante procedimientos personalizados y flexibles, que tengan en cuenta una amplia gama de destrezas y habilidades, en los que se exija a cada alumno en función de sus posibilidades y se valoren sus progresos comparándolos con sus registros personales anteriores, también combinando el trabajo grupal con el indi-

vidual, garantizando, por ejemplo, que los alumnos con menor rendimiento puedan enfrentarse a tareas complejas con el apoyo de sus compañeros.

- **Procesamiento interindividual de la información:** el éxito de todos los alumnos se debe también a que hemos sido capaces de generar una cadena de aprendizaje entre ellos mediante el empleo de estrategias metodológicas que promueven el procesamiento cognitivo de la información por parte de los alumnos, mediante el diálogo y la ayuda mutua. Esto supone confrontar los puntos de vista, explicar, aclarar dudas, proponer ejemplos, evitando el mero hecho de dar y recibir simples respuestas acabadas, que no producen aprendizajes efectivos.
- **Responsabilidad individual:** es necesario adoptar medidas que aseguren la responsabilidad individual para evitar la pasividad de algunos alumnos (“efecto polizón” o “parasitismo social”). De esta manera, cada miembro del equipo es responsable de cumplir con las tareas que le corresponden para conseguir los objetivos comunes del equipo (p. e., mediante el empleo de estrategias de evaluación individualizada, el uso de guías de observación, la autoevaluación individual y grupal...).
- **Participación equitativa:** es un elemento que debe asegurarse dentro del trabajo cooperativo. Esto se consigue mediante las técnicas que se utilizan en aprendizaje cooperativo, ya que estas equilibran la participación de cada componente (se explican algunas en el capítulo correspondiente). Otro elemento clave es el desempeño por parte de los miembros del equipo de determinadas funciones o roles, ajustados a las posibilidades de cada uno y desempeñadas de manera rotativa. Algunas de las funciones son: dar el turno de palabra a cada uno de los miembros del equipo, mantener el nivel de ruido, relacionarse con el profesor y con otros equipos, entre otras.
- **Interacción promotora:** el aprendizaje cooperativo necesita de una interacción directa entre los alumnos que promueva y apoye el aprendizaje de todos y del equipo. Es una tarea compartida basada en el compromiso con la tarea y con los compañeros del grupo.
- **Destrezas y habilidades cooperativas:** las destrezas y habilidades cooperativas son requisito imprescindible para que el trabajo en equipo se realice satisfactoriamente. Los alumnos tienen que aprender a cooperar. Si los alumnos son expuestos a un trabajo en equipo sin un entrenamiento previo, esto los podría llevar a enfrentarse a numerosos conflictos de aprendizaje y convivencia que no siempre sabrían gestionar adecuadamente. Por tanto, será necesario que se enseñen destrezas de formación y funcionamiento grupal, junto con destrezas de procesamiento profundo del aprendizaje como las de formulación y fermentación, siendo muy recomendable que el centro

desarrolle una programación para que estas destrezas sean entrenadas (Mas, Negro y Torrego, 2012)².

- **Evaluación cooperativa:** en el aprendizaje cooperativo se incluyen estrategias que permiten la participación del alumnado en la evaluación de su propio trabajo y en el de su grupo. La autoevaluación y coevaluación del trabajo favorecen el aprendizaje a través de la reflexión, sirven para impulsar la cooperación entre los miembros del equipo a la vez que permiten mejorar su funcionamiento y rendimiento, ayudando a conocer las fortalezas y debilidades tanto individuales como del grupo. Esta evaluación es necesaria para regular y mejorar el propio desempeño de los equipos. Por su parte, el docente, como veremos más adelante, va a disponer de procedimientos e instrumentos de evaluación variados para complementar el proceso evaluativo. Lo que sí es fundamental es que el docente aprenda a diferenciar qué momentos debe evaluar de manera conjunta y cuáles de manera individual³.

Dentro de todo este proceso es imprescindible destacar el papel del docente, ya que es quien supervisa y garantiza la interacción promotora, que es el elemento que hace que todo funcione de manera armónica e implica la actividad de coordinación y supervisión del profesorado orientada a estimular el aprendizaje de los alumnos dentro de cada equipo y a que este se produzca con una participación real. Por otro lado, si el docente no gestiona bien los equipos, no habrá igualdad de oportunidades para el éxito; si no enseña a los alumnos a utilizar las destrezas cooperativas, les enfrentará a conflictos que rompan los equipos; si no permite que los alumnos hablen entre ellos no se dará el procesamiento interindividual de la información y, si gestiona mal la evaluación cooperativa, los alumnos no querrán trabajar juntos. La interacción promotora aumenta las posibilidades de aprendizaje de todo el alumnado.

² En el apartado 3.3.2.7. “Destrezas cooperativas”, se facilitan actividades para el desarrollo de estas destrezas.

³ En el apartado 3.2.4. se ofrece un desarrollo detallado de la evaluación.