



Seminario de Educación Compensatoria en IES
Región de Murcia
Curso 2002 - 2003



Orientaciones Didácticas para la
Adecuación de la Respuesta
Educativa en Contextos
Multiculturales

Pilar Arnáiz Sánchez, José Manuel Guirao Gavela y
José Emilio Linares Garriga



Región de Murcia
Consejería de Educación Y Cultura
Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad



Servicio de Atención a la Diversidad
"Diversidad para convivir: educar para no discriminar"

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ADECUACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

*Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia)
José Manuel Guirao Lavela (Universidad de Murcia. Fundación Séneca)
José Emilio Linares Garriga (Servicio de Atención a la Diversidad.
Consejería de Educación y Cultura)*

Introducción. Comencemos evocando

Un día cualquiera, de un mes incierto, y de un año que vagamente recuerdo, nuestro centro recibió la siempre ilusionante visita de la mismísima institución universitaria. Pero hagamos un "flash back" y retrocedamos a nuestra situación anterior a esta visita; una visita que nos cambiaría para siempre.

Nuestro centro siempre se había caracterizado por ser una balsa de aceite; los problemas se contaban con los dedos de las manos. Gozábamos de un alumnado altamente motivado, de unas familias plenamente implicadas en el proceso educativo de sus hijos, y de un acuerdo unánime del claustro en cuanto a los principios pedagógicos que habían de regir los procesos de enseñanza-aprendizaje. No existía una sola voz contraria, todo era acuerdo y consenso. En definitiva, un ambiente admirable; aún existe hoy nostalgia de aquellos tiempos.

Y todo esto hasta que llegó el momento fatídico; el día de la visita. Pero no la visita de la que hablábamos al comienzo, sino otra: la visita que rompería, para siempre, la concordia y el "buen rollo" (permítaseme la expresión) de nuestro centro. Os hablo de la llegada masiva de población inmigrante de todos los gustos y colores: magrebíes, ecuatorianos, colombianos, chinos, rumanos, y un largo etcétera.

Hasta aquí, todo bien. La verdad es que, en un principio, no le dimos importancia. Decíamos: "¡qué más da, donde comen cinco comen seis!" Pues

nada, adelante con ello, pensábamos. Nosotros seguíamos como siempre: "¿por qué cambiar?, a nosotros siempre nos había ido bien".

Llegados a este punto, me temo que va a ser inevitable adentrarnos en la parte trágica de nuestra historia.

Sin saber muy bien por qué, empezaron a surgir problemas en todos los órdenes: nuestros alumnos se encontraban revolucionados, las peleas entre chavales de distintos grupos culturales eran numerosas; los chicos de grupos minoritarios mostraban una notoria ausencia de interés por la escuela; darles clase se convertía en poco menos que una odisea para el profesorado, entre quienes empezaron a surgir voces discordantes; nos llegaron quejas de padres que afirmaban que no querían que sus hijos comieran junto con niños sucios y que, para colmo, elegían la comida que querían (nos estamos refiriendo a la comunidad musulmana); y un largo etcétera que me resisto a relatar; sin duda recordar resulta doloroso.

Habíamos perdido el rumbo. Todos nuestros esfuerzos se malgastaban en recordar que todo tiempo pasado fue mucho mejor. Esa nostalgia nos tenía totalmente paralizados, inmóviles, adormecidos. Eran constantes las broncas que se armaban en el claustro. Un auténtico desastre.

Entonces, y con el barco a la deriva, recibimos la visita por excelencia; la visita del "Mesías salvador" que llegaba para rescatarnos del mar de dudas en el que nos encontrábamos inmersos.

Sin lugar a dudas, esta visita levantó grandes expectativas entre todos nosotros: "¡Por fin nos van a decir lo que tenemos que hacer, menos mal! ¡ya era hora de que alguien nos diga cuál es el problema y qué hemos de hacer para remediarlo!"

Sin embargo (¡cuál fue nuestra sorpresa!), esto no fue así; ni mucho menos. Nosotros esperábamos, de manera creo que legítima, cosas como lo que paso a comentar sin más rodeos: yo, Alfonso Pérez, tengo este problema y quiero que ustedes (como hace el médico) me den la solución (me den una receta), así de sencillo. Pero no fue así; veamos como sucedió todo.

Esta gente, que no digo yo que tuvieran mala voluntad, empezó a plantearnos "cosas raras". Decían que teníamos que analizar nuestra realidad

y, a partir de ahí, extraer cuáles eran nuestros problemas y nuestras necesidades para, de inmediato, definir nuestros objetivos de trabajo o nuestras metas a alcanzar.

Así, de manera no muy convencida y tras muchas sesiones de reflexión sobre nuestras necesidades y el origen de los problemas (parecía que estábamos en una terapia grupal), llegamos a la conclusión de que debíamos de trabajar en lo siguiente, a saber: revisar nuestros proyectos y adecuarlos a las características de nuestro centro, abrazando los postulados de una Educación Intercultural (la verdad es que nos lo comentaron y convenimos que sonaban bien); realizar unidades didácticas interculturales; potenciar una estructura cooperativa del aprendizaje; y desarrollar programas para el desarrollo de valores (ya sabéis: tolerancia, respeto, solidaridad, cooperación...).

Pero, y repito una vez más, nosotros esperábamos otra cosa; pensábamos que nos darían, por ejemplo, el programa para que nosotros lo aplicásemos; pero nada de eso. En lugar de ello, nos proporcionaban materiales para que los revisáramos y juzgáramos su adecuación y conveniencia, lecturas sobre educación intercultural, etc.; y nos iban guiando en el proceso de toma de decisiones y elaboración de los trabajos.

La verdad es que, en un principio, nos decepcionó bastante. Sinceramente, no era lo que esperábamos.

No obstante, el paso del tiempo nos ha hecho cambiar o modificar nuestras sensaciones de entonces. Gracias, pienso yo que al trabajo realizado, hoy en día todos los alumnos se sienten reconocidos en la institución escolar; hemos consensuado los principios pedagógicos bajo una filosofía intercultural; las relaciones de los alumnos son bastante buenas; y el nivel de integración de todos ellos es óptimo. Pero, lo más importante de todo, es que esta experiencia nos cambió para siempre: instauró una cultura de trabajo colaborativo entre todos los compañeros; nos ayudó a reflexionar sobre nuestra realidad y nuestra práctica; y aprendimos a diseñar e implementar programas, proyectos, unidades, etc. en función de las necesidades del momento y de manera consensuada. En definitiva, nos ha cambiado como centro.

Hoy en día, aún resuena entre muchos de nosotros la siguiente pregunta, duda, incertidumbre... como queráis llamarlo: ¿qué hubiese sucedido si, en lugar de esta dinámica de trabajo, nos hubieran dado recetas para aplicar o ejecutar? Seguramente, y esto es una suposición mía, hubiera resuelto los problemas del momento (aunque tampoco tengo esto muy claro), pero no nos hubiera capacitado para resolver, de forma autónoma, los problemas del futuro, que estoy seguro que los habrá. Sin duda alguna, pienso que hubiéramos tenido que volver a llamar al doctor.

Disculpe el lector por esta introducción sin preaviso. Qué duda cabe que relata experiencias, situaciones y emociones que pueden llegar a ser hasta familiares para muchos profesionales que se dedican al arduo, a la vez que ilusionante trabajo o arte de la educación. Dejando al margen la mención a la institución universitaria, una figura irrelevante para las ideas que tratamos de mostrar, de esta historia podemos rescatar múltiples moralejas. Empecemos con aquella que conecta directamente con el cometido de estas líneas, el cual puede ser localizado inmediatamente por su título. Retomemos, para ello, el fragmento del relato que alude de forma más significativa a esta especie de "lección" que tratamos de manifestar:

Hasta aquí, todo bien. La verdad es que, en un principio, no le dimos importancia. Decíamos: "¡qué más da, donde comen cinco comen seis!" Pues nada, adelante con ello, pensábamos. Nosotros seguíamos como siempre: "¿por qué cambiar?, a nosotros siempre nos había ido bien".

Este párrafo evidencia el estatismo pedagógico en el que se encuentran inmersos muchos de nuestros centros educativos. Sobre las fatídicas consecuencias de esta actitud, ya dan cuenta más que suficiente los párrafos que lo acompañan. Todo ello alude a la necesidad de que la escuela se erija en un ente dinámico capaz de ajustarse a una realidad como la actual caracterizada por múltiples y rápidos cambios. Se trata de derrocar la lógica del mantenimiento del statu quo (Ainscow, 1995; 1999), en pro de la transformación, de la construcción de escuelas en constante movimiento.

"Se ha dicho que un cirujano del siglo XIX que aterrizara en un quirófano de nuestros días no tendría ni idea de dónde se encontraba, mientras que un maestro de ese mismo período que se hallara de repente en un día lectivo actual se limitaría a coger la tiza y seguir la clase donde la hubiese dejado" (Ainscow, 2001, 144).

Sin duda alguna, una de las manifestaciones más características de la sociedad actual, viene representada por el imparable fenómeno de la inmigración (Arnaiz y Martínez, 2001). Este hecho ha configurado un nuevo escenario educativo multicultural, que se está convirtiendo en eje de la mayor parte de las reflexiones sobre la escuela del incipiente siglo XXI. Esta nueva realidad proporciona inagotables fuentes de riqueza; brinda irrechazables invitaciones y posibilidades para el desarrollo de los principios cívico-morales de una sociedad democrática como la nuestra, y fomenta el enriquecimiento cultural de todos y cada uno de nuestros alumnos (Arnaiz, 2000). Pero, del mismo modo, la pluralidad cultural de nuestras aulas y centros, al igual que sucede con el resto de vertientes/manifestaciones de la diversidad (de capacidades, de intereses, etc.), pone sobre la mesa una serie de retos que la institución escolar no puede obviar, y a los que ha de responder de forma ineludible (Blanco, 2001). Y todos ellos pasan por la adecuación de la respuesta educativa a estos contextos educativos multiculturales, empresa que podemos concebir desde un extremo más global (construcción de un currículum intercultural, en su sentido más amplio: a nivel de centro), hasta el aspecto más concreto de la organización del aprendizaje en el aula. Sobre este último extremo focalizaremos nuestra atención a lo largo de este trabajo.

Del resto de moralejas, ya iremos dando cuenta durante el transcurso de nuestro discurso. Sirvan de adelanto aquellas que nos aconsejan huir de mágicas recetas pedagógicas, así como de la necesidad de instaurar una cultura de trabajo colaborativo desde la que abordar los compromisos ineludibles que tratamos de reflejar a continuación.

1. La escuela ante compromisos sociales ineludibles

No cabe duda que vivimos en una sociedad de un marcado carácter competitivo y excluyente. En efecto, nos encontramos con ciertos modelos sociales que, asentados sobre los postulados de la competitividad y meritocracia extrema, conducen inevitablemente hacia la configuración de un escenario social de orientación claramente excluyente. Por ello, en estos momentos cobra una mayor actualidad lo que consideramos como uno de los principales encargos que la sociedad actual ha venido realizando a la escuela: la formación de ciudadanos provistos de los valores y destrezas necesarios para convivir en unas sociedades cada vez más plurales y democráticas. La gestación de estos ciudadanos críticos y democráticos pasa por el desarrollo de habilidades y valores tales como la cooperación, la tolerancia, la solidaridad y un largo etcétera. Éste es, por lo tanto, uno de los compromisos más trascendentales que la escuela ha de asumir y que, de ningún modo, puede obviar.

Inmersa en este fuerte oleaje que hace derivar el rumbo de la sociedad hacia la orilla de la exclusión, la escuela, como parte del entramado social, lejos de dejarse arrastrar por la corriente, ha de coger firmemente las riendas para invertir dicho rumbo. En esta mar gruesa, se encuentra "obligada" a remar contracorriente con el fin de revertir esta situación, basándose para ello (encontrando la legitimación de su acción) en el imperativo efectuado por la sociedad.

"El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de

convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad" (Preámbulo de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo).

La escuela se convierte, de este modo, en uno de los instrumentos más poderosos para transformar el orden social, de suerte que adquiera unos tintes de mayor justicia, igualdad y solidaridad. Por otro lado, cabe advertir que la configuración de un nuevo escenario social cada vez más pluricultural a consecuencia de los movimientos migratorios, puede ocasionar la aparición de ciertos conflictos tales como el afloramiento de actitudes xenófobas, racistas e intolerantes. Con el fin de que estas situaciones no lleguen a ocurrir, la escuela ha de erigirse también como un elemento de prevención.

"La semilla de esa aspiración y del desafío que ello supone para nuestros esquemas habituales de pensamiento y para las prácticas instauradas en tantos ámbitos de nuestra vida social y política, tiene que plantarse en la mente de los niños y jóvenes a través de la educación escolar y particularmente en su tramo obligatorio. En efecto, como señala el texto fundacional de la UNESCO, 'Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz'. De ahí que muchos creamos que sólo un sistema escolar que incluya las diferencias esté en disposición de prevenir las desigualdades y de favorecer la tolerancia" (Echeita y Sandoval, 2002, 33).

Para afrontar este compromiso, consideramos que la escuela actual cuenta con unas condiciones potencialmente favorecedoras; el aumento de la diversidad cultural que vienen experimentando nuestras escuelas y aulas ha de ser percibido, desde nuestro punto de vista, como un regalo, como un valor educativo positivo (Arnaiz, 2000; 2003), como una oportunidad única para transmitir, experimentar, vivenciar, trabajar, aprender y desarrollar todos esos valores a los que nos hemos venido refiriendo, sin necesidad de hacer

simulaciones o trabajar en abstracto. Así pues, estos contextos escolares multiculturales se convierten en una valiosa coyuntura para educar en la convivencia, para el aprendizaje de la convivencia entre personas de culturas distintas. Apoyemos estas afirmaciones con las reflexiones de otros académicos que han trabajado extensamente sobre el particular:

"Los contextos heterogéneos, a los que asisten alumnos de distintos grupos étnicos o culturales, proporcionan una excelente oportunidad para educar la tolerancia. La diversidad que existe en dichos contextos puede implicar importantes ventajas educativas para todos los alumnos. Porque la alta conflictividad de las aulas heterogéneas representa no sólo una dificultad a superar, sino también una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante en una sociedad que cada vez es más heterogénea y conflictiva. En otras palabras, en los contextos homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos" (Díaz-Aguado, 2003, 131).

Ahora bien, para que el trabajo en estos contextos multiculturales resulte ser efectivo en la dirección argumentada, mostrando así el valor de los mismos, resulta imprescindible que las instituciones escolares no se dejen arrastrar por la inercia de la escuela tradicional. No basta con incluir contenidos de otras culturas de forma anecdótica o trabajar programas en valores de longevidad reducida. Hemos de apostar firmemente por la construcción de un currículum intercultural (Gimeno, 1992; Zabalza, 1992; Besalú, 1998), así como por una nueva concepción, planificación y construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que fomenten el desarrollo constante y diario de esos valores, derrocando la hegemonía de la enseñanza tradicional asentada sobre supuestos pedagógicos de homogeneidad.

Dentro de esta nueva concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la que aludimos, queremos llamar la atención sobre una de las estrategias organizativo-metodológicas del aula más poderosas para adecuar la respuesta educativa en contextos heterogéneos, y para hacer frente a ese cometido primario de la educación. Nos referimos a una nueva organización cooperativa del aprendizaje, sobre la que daremos cuenta a continuación.

2. El aprendizaje cooperativo como adecuación de la respuesta educativa en contextos multiculturales

Son abundantes los trabajos que han puesto de manifiesto la eficacia y la idoneidad de la estructura de aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos. Resulta un instrumento efectivo para la adaptación de la educación a los nuevos dictados de los cambios sociales y a los objetivos de la educación intercultural, así como para la inclusión de todos los alumnos en el aula ordinaria (Johnson y Johnson, 1994; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2003; Slavin, 1996). Estos estudios han demostrado su importancia en la mejora de la aceptación mutua y en el rendimiento escolar de los grupos heterogéneos que forman parte del grupo-clase. A su vez, se ha comprobado que promueve el aumento de la autoestima y el incremento del interés por las tareas de aprendizaje. Díaz-Aguado (2003) expone algunas de las razones que llevan a encumbrar al aprendizaje cooperativo como uno de los mecanismos más adecuados para el desarrollo de los aprendizajes en contextos heterogéneos: permite la adaptación de la enseñanza a las características del alumnado, haciendo más viable el principio de personalización de la enseñanza, que conlleva la evitación de la desigualdad, la exclusión y la intolerancia; potencia la adquisición, por parte del alumnado, de las habilidades sociales que todo ciudadano democrático precisa, aprendiendo a cooperar, negociar y cuestionar lo injusto, entre otros muchos aspectos; la cooperación y la convivencia de alumnos de distintos grupos culturales puede generar relaciones de amistad y desarrollar la tolerancia; y proporciona al alumno un gran protagonismo en su propio proceso de aprendizaje.

A pesar de todo, en las escuelas se viene utilizando, como norma general, una organización del trabajo que choca frontalmente con esta estructura cooperativa.

"La escuela ha potenciado, tradicionalmente, actividades que primaban el trabajo individual y competitivo, que se basaban en una organización igualitaria del trabajo escolar: idéntica tarea realizada por todos los alumnos en igualdad de condiciones y en un mismo tiempo [...]. Este modelo de escuela no puede atender a alumnos diversos, sino que surge de la uniformidad inexistente de

capacidades, intereses o ritmos de aprendizaje" (Sánchez Palomino y Torres González, 2002, 178).

En esta cita quedan recogidas las tres formas de interactuar en el aprendizaje: competir, trabajar individualmente o cooperar (Johnson y Johnson, 1994). No cabe duda que la competición representa uno de los "males" de la sociedad actual, tal y como hemos significado anteriormente. Posiblemente sean los dictados y la inercia de unas sociedades tremendamente competitivas los que lleven a la implantación de estas dinámicas competitivas de aprendizaje en las escuelas. Esto es una realidad que difícilmente podemos obviar; no obstante, hemos de hacer un esfuerzo por evitar que este ambiente de gran competitividad e individualismo extremo cale en los niveles más básicos de la enseñanza, como es el caso de la educación obligatoria. No queremos con esto ignorar la importancia y el valor que el factor de competición tiene para el desarrollo del individuo, ya que es un elemento motivador que le impulsa hacia la consecución de metas superiores. Por ello, nos sumamos al planteamiento realizado por Serrano y González-Herrero (1996, 8), desde el que se defiende que "la organización escolar debe potenciar al máximo la cooperación con los demás y la competición consigo mismo, es decir cooperar para aprender cada vez más, dentro de las posibilidades propias que vengan determinadas por las capacidades individuales, o lo que es lo mismo, cooperación interindividual y competición intraindividual".

Pero centrémonos más en el asunto que nos compete en estos momentos, para precisar cuáles son las principales finalidades o aspectos por los que se ha de velar con el uso del aprendizaje cooperativo en contextos multiculturales. Siguiendo a Linares (2001), estas finalidades son:

- Que el alumno se sienta seguro y no tenga miedo a realizar las tareas propias, sintiéndose apreciado en su diversidad, dentro de un clima favorable de participación y aceptación.
- Valorar positivamente las contribuciones de cada alumno al grupo, fomentando la consideración de que está haciendo algo valioso, y de que es percibido como tal.
- Que cada alumno tenga la oportunidad de afirmar su identidad personal y cultural.

- Que los alumnos tengan protagonismo en la toma de decisiones, fomentando la responsabilidad individual y colectiva.
- Y facilitar la comunicación intercultural, posibilitando la ruptura de estereotipos y prejuicios, de suerte que se favorezca el acercamiento y la aceptación compartida de todos los miembros del aula y de la comunidad en general.

Existen infinidad de modelos (Díaz-Aguado, 2003), técnicas (Pujolàs, 2001; 2003) o métodos (Serrano y González-Herrero, 1996; González-Herrero y Serrano, 1997) de aprendizaje cooperativo, que difieren según la manera de estructurar la tarea, la autoridad y la recompensa. No obstante, la mayor parte de ellos comparten una serie de rasgos básicos que nos permiten identificar la existencia o no de grupos de aprendizaje verdaderamente cooperativos: la heterogeneidad de los grupos, de suerte que éstos sean representativos de la totalidad del grupo-clase, constituyendo una especie de microcosmo del mismo; y la existencia de una relación de interdependencia positiva entre los miembros del grupo (cooperación intragrupal) o entre los distintos grupos (cooperación intergrupala), tanto por el sistema de recompensa (el éxito de cada alumno depende del éxito del grupo, el cual obedece, a su vez, al éxito de cada uno de sus miembros), como por la propia estructuración que se haga de las tareas.

Así pues, y para concluir, hemos de subrayar que resulta aconsejable la organización cooperativa del aprendizaje en contextos multiculturales por diversas razones: en primer lugar resulta ser de mayor efectividad para la mejora del aprendizaje y del rendimiento del alumnado en contextos heterogéneos; aumenta la autoestima y la motivación de los alumnos por el aprendizaje, desde el momento que las contribuciones de todos ellos son consideradas valiosas para el éxito del grupo; provoca un aumento de las relaciones entre compañeros, tanto en cantidad como en calidad (relaciones de apoyo, motivación y ayuda mutua); y, finalmente, contribuye al desarrollo de valores y habilidades sociales como la cooperación, la solidaridad, el respeto mutuo, la tolerancia..., acercando a la escuela, de este modo, hacia la consecución de ese compromiso ineludible del que hablábamos: el desarrollo

de ciudadanos democráticos capaces de convivir y participar en una sociedad plural y multicultural, que aspira a convertirse en un espacio intercultural.

3. Una propuesta en aras de impulsar la instauración del aprendizaje cooperativo en las aulas

Para concluir nos disponemos a proporcionar al lector, a modo de ejemplo, una actividad concreta de aprendizaje cooperativo. Como rezaba una de las moralejas de la historia inicial, no existen recetas pedagógicas mágicas y universales, aplicables a cualquier contexto educativo y en cualquier momento. El nuevo perfil del profesorado que reclama la irrenunciable labor de atender a la diversidad, precisa abandonar el rol de profesional técnico y ejecutor, para convertirse en un profesional crítico y reflexivo dirigido a la transformación y a la mejora de su propia práctica educativa, a partir del análisis y reflexión sobre ella (Arnaiz y Ballester, 1999; Schön, 1992, 1998).

Sirva esta propuesta, simplemente, como un intento de incentivar la organización cooperativa de los aprendizajes por parte del profesorado, tomando como referencia una experiencia práctica aplicable en contextos multiculturales.

La actividad de aprendizaje cooperativo que proponemos está contextualizada en un aula de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y, en concreto, en el área de Educación Musical. El centro de interés del que emana la actividad a exponer es el de "MÚSICA, CULTURA Y SOCIEDAD".

Antes de entrar con la descripción de la actividad, podríamos comentar algo sobre el método de aprendizaje cooperativo por el que hemos optado, que es uno de los métodos pioneros más conocidos. Se trata del *Rompecabezas o Jigsaw* (Aronson, 1978) cuya finalidad es poner a los alumnos en situación de interdependencia extrema, creando las condiciones necesarias para que el trabajo de cada miembro del equipo sea absolutamente imprescindible para que el resto de los miembros pueda completar la tarea.

Con el fin de poder desarrollar el trabajo, los estudiantes se dividen en equipos de entre tres y seis miembros, heterogéneos en cuanto a origen cultural, sexo, capacidad y factores de personalidad, y a cada miembro del grupo se le asigna una parte de la tarea que deben dominar. De igual forma, el

material académico se divide en tantas partes como miembros tengan los equipos cooperativos. Para que cada miembro del grupo se especialice en algún aspecto de la temática, se crean "grupos de expertos", es decir, grupos previos al grupo general de trabajo, que están constituidos por los alumnos de los distintos equipos que tienen asignada la misma sección. Una vez que los grupos de expertos han trabajado su parte, los alumnos vuelven a su equipo inicial para trabajar la tarea al completo, para lo que será imprescindible lo que cada miembro haya trabajado previamente en su grupo de expertos.

La evaluación se efectúa por el aprendizaje de la unidad completa, de manera que cada individuo debe asimilar, tanto la tarea que le es asignada (trabajada en el "grupo de expertos"), como la encomendada al resto de los compañeros de equipo (tarea global trabajada en el equipo cooperativo).

Sin más dilación, pasamos a describir nuestra propuesta.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Nivel: 4º de Educación Secundaria Obligatoria

Área: Educación Artística (Música)

Unidad Didáctica: "Música, Cultura y Sociedad"

Actividad: Comparar la Música Occidental, Oriental y Africana

Nº de Alumnos: 24

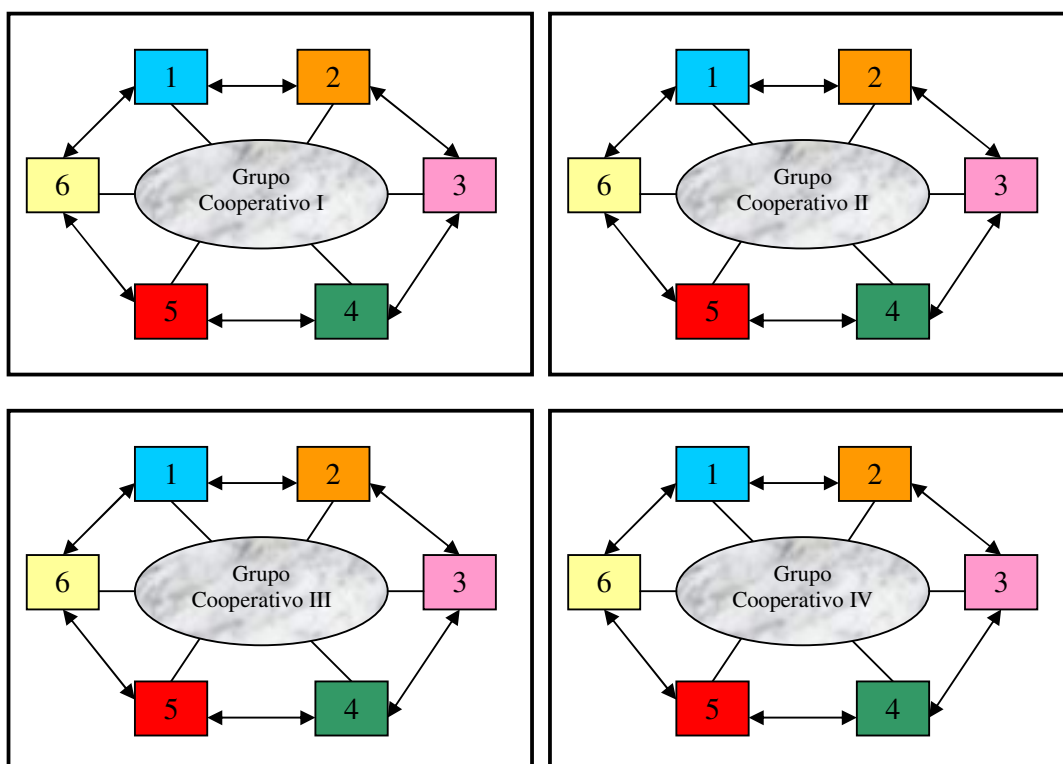
Descripción del alumnado: La diversidad del alumnado de esta aula está relacionada, principalmente, con su género y grupo cultural, además de todo lo referido a cuestiones tales como estilos de aprendizaje, motivación e intereses. El porcentaje de chicos y chicas está casi a un 50% (11 niños y 13 niñas). De igual forma, en el aula se encuentran escolarizados cinco alumnos de la cultura gitana, dos alumnos magrebíes (con gran desconocimiento del español) y cuatro alumnos ecuatorianos.

Pasos:

- 1) En primer lugar, se trataría de crear los grupos de aprendizaje cooperativo que han de trabajar la actividad encomendada en su totalidad (Comparación de la Música Occidental, Oriental y Africana). Para ello creamos grupos de

seis alumnos cada uno. Estos grupos los crea el profesor de tal forma que sean lo más heterogéneos posibles (heterogeneidad intergrupala), lo que implicará que los distintos grupos serán más homogéneos entre sí (homogeneidad intergrupala).

Por lo tanto obtenemos un total de cuatro grupos de seis alumnos cada uno, asignándole a cada miembro del grupo un número (1, 2, 3, 4, 5 y 6):



Veamos ahora, cómo quedarían constituidos los grupos, respondiendo a los criterios señalados anteriormente, además de los aspectos referidos a afinidad o relaciones de amistad. En cuanto género, se ha procurado que cada grupo tenga un 50 % aproximadamente de chicos y chicas. En lo que respecta a la naturaleza cultural de los grupos, ésta ha quedado establecida del siguiente modo:

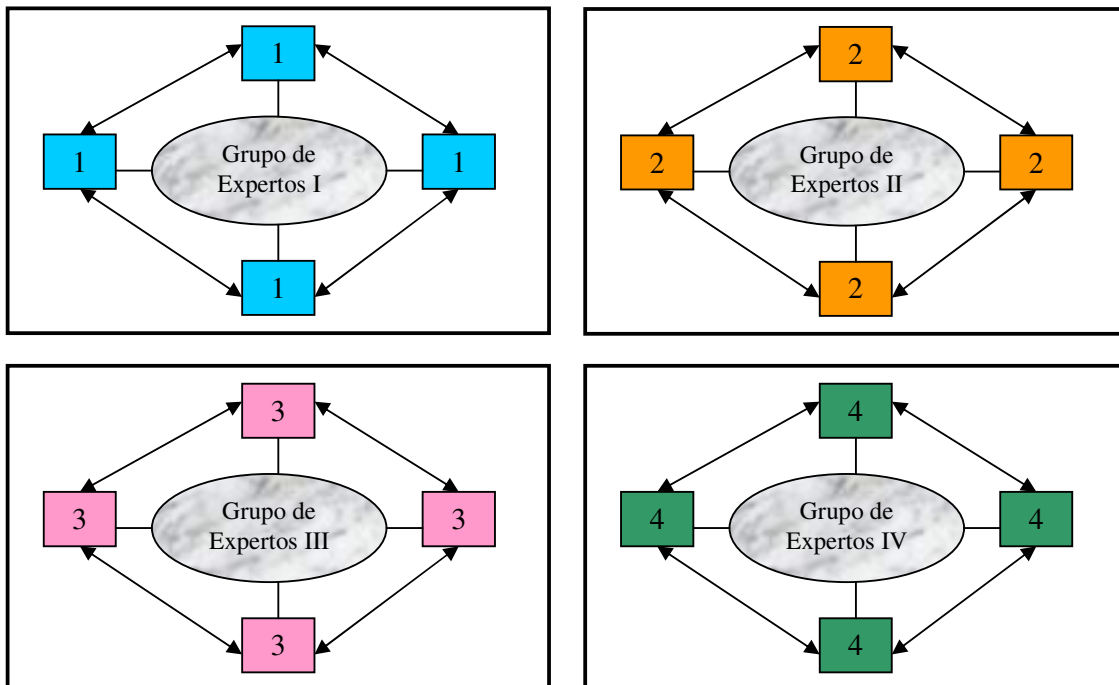
- Grupo Cooperativo I:
 - Alumno 1: payo
 - Alumno 2: magrebí
 - Alumno 3: ecuatoriano
 - Alumno 4: gitano
- Grupo Cooperativo II:
 - Alumno 1: gitano
 - Alumno 2: payo
 - Alumno 3: gitano
 - Alumno 4: payo

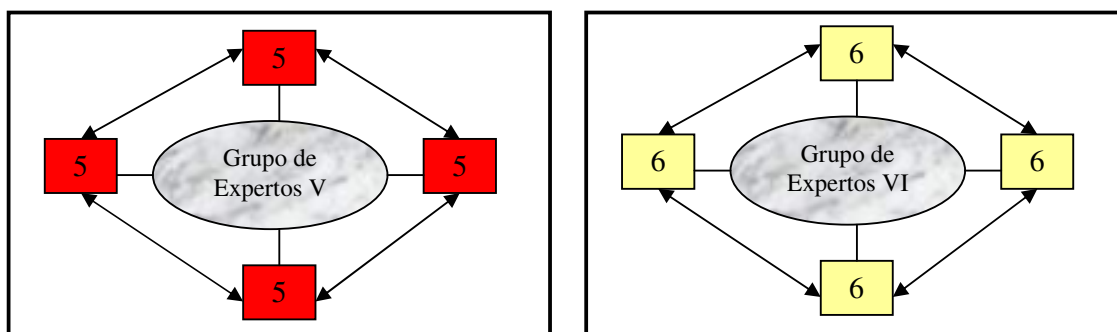
- Alumno 5: payo
- Alumno 6: payo
- Grupo Cooperativo III:
 - Alumno 1: ecuatoriano
 - Alumno 2: payo
 - Alumno 3: payo
 - Alumno 4: magrebí
 - Alumno 5: payo
 - Alumno 6: gitano
- Grupo Cooperativo IV:
 - Alumno 1: payo
 - Alumno 2: ecuatoriano
 - Alumno 3: payo
 - Alumno 4: payo
 - Alumno 5: gitano
 - Alumno 6: payo

NOTA: Se ha procurado incorporar a los alumnos magrebíes en los grupos donde haya alumnos con mayor nivel de competencia en lengua.

2) Una vez creados los grupos cooperativos, se han de establecer los grupos de expertos, asignándole a cada uno de ellos una tarea concreta. Evidentemente se harán tantos grupos de expertos como alumnos tengan los grupos cooperativos. Por ello, se harán seis grupos de expertos. De esta forma, todos los "1" de cada grupo cooperativo se unen y forman un grupo de expertos (Grupo de Expertos I), todos los "2" se unen y forman el Grupo de Expertos II, y así sucesivamente.

Gráficamente lo podemos representar de la siguiente forma





Una vez más, y tal como hicimos en la constitución de los Grupos Cooperativos, en la formación de los grupos de expertos también hemos pretendido establecer la mayor heterogeneidad dentro de cada uno de ellos. Por lo tanto, la asignación de números a los alumnos no ha sido un hecho casual o aleatorio, sino que se ha efectuado con la intención de conseguir grupos con la mayor diversidad cultural posible. De esta forma, se podrá comprobar que los Grupos de Expertos han quedado configurados del siguiente modo:

- Grupo de Expertos I: dos alumnos payos, un alumno gitano y un alumno ecuatoriano
- Grupo de Expertos II: dos alumnos payos, un alumno magrebí y un alumno ecuatoriano
- Grupo de Expertos III: dos alumnos payos, un alumno ecuatoriano y un alumno gitano
- Grupo de Expertos IV: dos alumnos payos, un alumno gitano y un alumno magrebí
- Grupo de Expertos V: dos alumnos payos, un alumno ecuatoriano y un alumno gitano
- Grupo de Expertos VI: tres alumnos payos y un alumno gitano

3) Una vez creados los grupos de expertos, se les asigna la tarea que cada uno de ellos debe trabajar. Por lo tanto la Actividad Global (Comparación de la Música Occidental, Oriental y Africana) se ha de subdividir en tantas secciones como grupos de expertos tengamos. Así pues, cada grupo de expertos trabajará lo siguiente:

- Grupo de Expertos I: Instrumentos musicales
- Grupo de Expertos II: Funciones de la música
- Grupo de Expertos III: Consideración social del músico, características de éste y principales formas o mecanismos de transmisión musical
- Grupo de Expertos IV: Principales agrupaciones musicales
- Grupo de Expertos V: La Danza
- Grupo de Expertos VI: Características musicales fundamentales: elemento musical más sobresaliente (ritmo, melodía o armonía), formas musicales más representativas, etc.

Para desarrollar su labor, el profesor les proporciona a cada grupo diversos materiales para que puedan desarrollar su apartado correspondiente (libros, textos fotocopiados, enciclopedias, etc.), desempeñando una labor de mediador y facilitador de su aprendizaje.

- 4) Una vez que cada grupo de expertos ha trabajado su cometido, los alumnos vuelven a su grupo cooperativo de origen y desarrollan la totalidad de la actividad con las aportaciones de cada miembro o experto. Como vemos, en los grupos no habrá unos que sepan más que otros; todos los alumnos son expertos y para que el resultado sea positivo se necesita ineludiblemente de las aportaciones de cada miembro.
- 5) Para la evaluación de los resultados, cada grupo confeccionará una o varias transparencias que presentarán al conjunto del grupo clase. Estas transparencias contienen la totalidad de la actividad de cada grupo cooperativo. Tras la exposición, y durante la misma, se irán estableciendo conclusiones para el conjunto del grupo-clase. Así pues, en esta actividad se puede diferenciar hasta un total de 3 grupos: los grupos de expertos, los grupos cooperativos y el grupo-clase.

Esperamos que esta propuesta sirva para clarificar algunas claves para la constitución de grupos de aprendizaje cooperativo, a la vez que incentive la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje desde la lógica de una

estructura cooperativa. De igual forma, nos gustaría manifestar nuestro deseo de que esta invitación no sea percibida como una receta milagrosa y aplicable a cualquier contexto educativo. Como se habrá podido apreciar y deducir de la descripción de esta tarea, tanto la forma de constituir los grupos, como la elección del método de aprendizaje cooperativo a emplear, son elementos que habrán de estar en consonancia con aspectos tales como la realidad de cada aula (características de nuestro alumnado, etc.) o la naturaleza propia de la tarea que pretendamos llevar a cabo. Animamos, por tanto, a seguir indagando en las distintas modalidades y formas de organizar cooperativamente el aprendizaje, lo que, sin duda alguna, representará un gran intento por ajustar nuestra respuesta educativa ante circunstancias escolares que tienen como denominador común, la diversidad. Desde estas líneas, queremos romper una lanza a favor del conocimiento y la capacidad del profesorado para afrontar este cometido.

Hoy en día, aún resuena entre muchos de nosotros la siguiente pregunta, duda, incertidumbre... como queráis llamarlo: ¿qué hubiese sucedido si, en lugar de esta dinámica de trabajo, nos hubieran dado recetas para aplicar o ejecutar? Seguramente, y esto es una suposición mía, hubiera resuelto los problemas del momento (aunque tampoco tengo esto muy claro), pero no nos hubiera capacitado para resolver, de forma autónoma, los problemas del futuro, que estoy seguro que los habrá. Sin duda alguna, pienso que hubiéramos tenido que volver a llamar al doctor.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO-Narcea.

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30 (1), 37-48.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- Arnaiz, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord): *El valor educativo de la diversidad* (pp 87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P.; Ballester, F. (1999). La formación del profesorado de Educación Secundaria y la atención a la diversidad. *Profesorado*, 3(2), 57-81.
- Arnaiz, P.; Martínez, R. (2001). Educación Intercultural e inmigración: situación en la Región de Murcia. En A. Sipán Compañé (Coord.): *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 405-413). Zaragoza: MIRA.
- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beberly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Besalú, X. (1998). Currículum nacional y currículum intercultural en Cataluña y España. En X. Besalú y J.M. Paludàrias (Comp.): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 153-170). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Blanco Barrios, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo. Reflexiones sobre el tema, decisiones organizativas y metodológicas*. Madrid: Editorial EOS.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Echeita, G.; Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Currículum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, 11, 127-153.
- González-Herrero, M.E.; Serrano, J.M. (1997). El aprendizaje cooperativo. En N. Illán y A. García (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI* (pp. 161-175). Málaga: Aljibe.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (1994). *Cooperation and competition: Theory and Research*. Edina. MN: Interaction Book Co.

- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. B.O.E. 238/90 de 4 de octubre de 1990.
- Linares, J.E. (2001). *El aprendizaje cooperativo*. Documento policopiado.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Sánchez Palomino, A.; Torres González, J.A. (2002). La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad. En A. Sánchez Palomino; J.A. Torres González: *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pp. 167-186). Madrid: Pirámide.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, J.M.; González-Herrero, M.E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: DM
- Slavin, R.E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publisher.
- Zabalza, M.A. (1992). Implicaciones curriculares de la Educación Intercultural. *Bordón*, 44(1), 45-58.