

COMO MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR ANTE LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

María José Díaz-Aguado

<http://mariajosediaz-aguado.tk>

**Catedrática de Psicología de la Educación,
Directora del Master *Programas de Intervención Psicológica en Contextos
Educativos*, Universidad Complutense**

La escuela tradicional atraviesa hoy por una profunda crisis, que se manifiesta tanto a través del fracaso escolar como de los problemas de convivencia. Cuando se analiza, en este sentido, la importancia de mejorar la educación en valores suele aludirse a la dificultad de *añadir* nuevos objetivos a los que tradicionalmente debía asumir el profesorado (enseñar su materia), como si cualquier esfuerzo en uno de estos dos ámbitos supusiera necesariamente una reducción de la energía y el tiempo disponibles para el otro. Las innovaciones educativas que aquí se describen, basadas en la cooperación, ayudan a superar estas dificultades, incrementando la coherencia educativa entre los valores que se pretenden enseñar y lo que se enseña *en la práctica* a través de las relaciones que se establecen en las aulas, para mejorar al mismo tiempo la eficacia docente y enseñar *en la práctica* los valores democráticos de respeto mutuo, tolerancia y no-violencia, con los que pretende identificarse nuestra sociedad. Valores que es preciso ayudar a construir, también, a partir de una reflexión explícita y cooperativa sobre su significado, a la que voy a denominar "currículum de la no-violencia".

Las propuestas y resultados que en esta ponencia se presentan se sitúan dentro de una larga serie de investigaciones, iniciada hace dos décadas, sobre cómo mejorar la calidad de la educación, adaptar las aulas a la diversidad y educar en valores a través del aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 1996, 2000, 2001, 2002, 2004).

1. La convivencia escolar hoy

Para comprender los problemas existentes hoy en la convivencia escolar conviene tener en cuenta que la actual Revolución Tecnológica provoca una serie de cambios contradictorios y paradójicos que obligan a adaptar la escuela a esta nueva situación.

1.1. Cambios sociales y retos escolares

Entre los principales retos y paradojas que vive hoy el sistema escolar y para los que la cooperación puede representar una herramienta clave cabe destacar los derivados de:

1) *Los cambios en el acceso a la información.* Nunca había estado tan disponible tanta información, pero nunca había sido tan difícil comprender lo que nos sucede, por lo que la enseñanza no puede orientarse sólo en la trasmisión de información sino que debe favorecer el proceso de construcción del conocimiento

que realizan los propios alumnos, ayudándoles a adquirir habilidades para buscar información, para interpretarla, para criticarla o para producirla.

2) *Educar para la ciudadanía democrática en tiempos de incertidumbre.* Nunca había estado tan claro que no podemos tener certezas absolutas. Esto debería conducir a la superación del absolutismo, a la tolerancia, pero como reacción conduce en ocasiones al resurgimiento de formas de absolutismo y autoritarismo que se creían superadas. Como reflejo de la expresión educativa de estos cambios cabe considerar la dificultad que supone sustituir adecuadamente el autoritarismo de épocas pasadas por una educación democrática que enseñe a coordinar derechos con deberes con eficacia, dificultad que no sólo se produce en la escuela sino también en la familia, y que es destacada en diversos estudios recientes como lo más difícil de la educación actual. Para ayudar a afrontar los altos niveles de incertidumbre que los actuales cambios históricos suponen, es preciso dar al alumno un creciente protagonismo en su propio aprendizaje, enseñándole a reconocer y resolver los conflictos de forma positiva, a través de la reflexión, la comunicación o la cooperación.

3) *La lucha contra la exclusión.* La eliminación de las barreras espaciales que permiten las nuevas tecnologías ha reducido el aislamiento de la escuela respecto a los problemas que existen en el resto de la sociedad, también debería contribuir a reducir la exclusión, pero paradójicamente en muchas ocasiones sucede precisamente lo contrario. La escuela puede ser parte fundamental en la prevención de este problema, pero a veces se convierte en el escenario en el que se reproducen las exclusiones y segregaciones que se originan fuera de ella. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que exclusión y violencia son dos problemas estrechamente relacionados, que encuentran en la adolescencia un momento crítico para su incremento o prevención. Momento en el que se concentran las principales dificultades que vive el profesorado hoy, especialmente en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria. Para afrontar los retos que se derivan de esta nueva situación es preciso establecer nuevos contextos de colaboración entre la escuela y el resto de la sociedad, asumiendo que si la escuela no está aislada de los problemas que se generan fuera de ella, tampoco debería estarlo para las soluciones.

4) *El reto de la interculturalidad.* Hoy debemos relacionarnos en un contexto cada vez más multicultural y heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre la propia identidad y la forma de construirla. La educación intercultural representa una herramienta fundamental para afrontar este reto, reconociéndola como medio para avanzar en el respeto a los derechos humanos, en cuyo contexto es preciso interpretar tanto la necesidad de la propia educación intercultural como sus límites. Esta perspectiva puede permitir resolver algunos de los conflictos que a veces se plantean al tratar de llevarla a la práctica.

5) *La prevención de la violencia de género.* En los últimos años se ha producido un avance espectacular hacia la igualdad entre hombres y mujeres, superando así una de las principales condiciones que subyace a la violencia de género, pero frente a esto hay un incremento de sus manifestaciones más extremas, a través de las cuales se intentan mantener las formas de dominio tradicional. Como

reflejo de lo que la sociedad espera de los docentes en este tema cabe destacar los resultados obtenidos en las encuestas del CIS, en las que el 96% de las personas entrevistadas se manifiesta de acuerdo con que “educar en la igualdad y el respeto mutuo” podría tener un decisivo papel en la prevención de la violencia de género. El estudio realizado sobre las medidas adoptadas en la Unión Europea sobre este tema (Díaz-Aguado, Martínez Arias e Instituto de la Mujer, 2002) refleja, en este sentido, un desfase generalizado entre las expectativas que la sociedad europea tiene de lo que deben hacer los docentes y los medios que les da para conseguirlo. Desfase que debe ser destacado como origen de la gran dificultad que supone su trabajo. Superar este desfase entre objetivos y medios debe ser destacado como un objetivo prioritario.

6) *La prevención de la violencia desde la escuela.* Nuestra sociedad expresa hoy un superior rechazo a la violencia, y disponemos de herramientas más sofisticadas para combatirla, pero el riesgo de violencia al que nos enfrentamos también es hoy superior. Y este riesgo se expresa a veces en forma de violencia escolar. Para prevenirla es necesario romper la “conspiración del silencio” que ha existido hasta hace poco sobre este tema, y enseñar a condenarla en todas sus manifestaciones, insertando su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que algunas de las características de la escuela tradicional contribuyen a que en ella se produzca la violencia o dificultan su erradicación: como la permisividad que suele existir hacia la violencia entre iguales como reacción (expresada en la máxima “si te pegan, pega”) o como forma de resolución de conflictos entre iguales; la forma de tratar la diversidad actuando como si no existiera; o las frecuentes situaciones de exclusión que se viven en ella. Al estudiar la violencia entre iguales se encuentra, además, un dato que refleja las contradicciones que sobre este tema se viven en la escuela actual: el 34,6% de los adolescentes evaluados declara que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso de sus compañeros, para justificarlo suelen aludir a que “los profesores de secundaria están para enseñarte no para resolver tus problemas”, aunque matizan que “sí pedirían ayuda a un profesor que diera confianza”. Respuestas que reflejan la necesidad de adaptar el papel del profesorado a la nueva situación, para incrementar su eficacia educativa así como la ayuda que pueden proporcionar en la prevención de la violencia.

Como reflejo del consenso internacional existente sobre los actuales retos sociales y la necesidad de adaptar la escuela a una situación nueva, cabe considerar el análisis planteado en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por J. Delors, 1996*, en el que se destacan las siguientes necesidades educativas:

"Muchos países, sobre todo entre los países desarrollados, padecen en la actualidad un fenómeno muy desconcertante para las políticas educativas: paradójicamente la prolongación de la escolaridad ha agravado más que mejorado la situación de los jóvenes socialmente más desfavorecidos o en situación de fracaso escolar. Incluso en los países en los que los gastos de educación figuran entre los más elevados del mundo, el fracaso y la deserción escolares afectan a una proporción considerable de alumnos. Producen una división entre dos categorías de jóvenes, que resulta tanto más grave cuanto que persiste en el mundo laboral. (...) Generador de exclusión, el fracaso escolar es

en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales. Estos procesos que desagarran el tejido social hacen que se denuncie a la escuela como factor de exclusión social y al mismo tiempo que se la solicite con insistencia como institución clave de integración o reintegración. Los problemas que plantean a las políticas educativas son especialmente difíciles; la lucha contra el fracaso escolar debe ser, por tanto, un imperativo social (p. 61).

"La cohesión de toda sociedad humana procede de un conjunto de actividades y proyectos comunes, pero también de valores compartidos, (...) (de los que se deriva) la voluntad de vivir juntos. Con el tiempo esos vínculos se enriquecen y se convierten en la memoria individual y colectiva (...) que origina el sentimiento de pertenencia y de solidaridad

En todo el mundo, la educación en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes (...) estos distintos modos de socialización están sometidos a una dura prueba (...) por la desorganización y la ruptura del vínculo social. (...) Una primera observación (en este sentido) se refiere a la agravación de las desigualdades, sumada a la intensificación de los fenómenos de pobreza y exclusión. (...) Confrontada a la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos" (pp. 55-56).

1.2. El acoso entre iguales

En el último año se ha incrementado considerablemente la toma de conciencia de nuestra sociedad respecto a un problema que es tan viejo y generalizado como la propia escuela tradicional: el acoso entre iguales. Los resultados obtenidos en los estudios científicos realizados sobre su incidencia reflejan que a lo largo de su vida en la escuela, todos los escolares parecen tener contacto con la violencia entre iguales, como víctimas, agresores o espectadores, la situación más frecuente.

Para prevenir la violencia escolar es preciso no minimizar su gravedad en ninguna de sus manifestaciones, pero sin confundir tampoco problemas de gravedad y frecuencia muy diferente, diferenciando la agresión (física o psicológica) que puntualmente un alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento, de la repetición y agravamiento de dichas agresiones dentro de un proceso al que llamamos acoso, término utilizado como traducción de *bullying* (derivado de *bull*: matón), y con el que se denomina a un proceso que:

- 1) Suele implicar diverso tipo de conductas: burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos...
- 2) No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo. Razón por la cual se produce en contextos, como la escuela, el barrio o el trabajo, que obligan a las personas a encontrarse con frecuencia y durante un período de tiempo de cierta duración.
- 3) Provocado por un individuo (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación.
- 4) Y que se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

La comparación entre contextos (Díaz-Aguado, Dir., 2004) pone de manifiesto que los adolescentes viven menos situaciones de agresión entre iguales en el ocio que en la escuela, con la excepción de las coacciones con amenazas o con armas, en las que sucede lo contrario. La globalidad de los datos obtenidos refleja que las frecuentes situaciones de exclusión y humillación que se producen en la escuela podrían estar en el origen de la orientación a la violencia de los adolescentes que la ejercen en ambos contextos. Y que erradicar las situación de exclusión escolar debe ser destacado como un objetivo prioritario para prevenir todo tipo de violencia.

1.2.1. Características de los agresores

En el estudio que hemos realizado con adolescentes (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) se refleja como en otros trabajos que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas de resolución de conflictos, detectando además otras carencias en torno a las cuales convendría orientar también la prevención:

- 1) Están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Es decir que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.
- 2) Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo que el de sus compañeros, siendo más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con “hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. Y se identifican con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de *chivato* y *cobarde*, que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración del silencio que lo perpetúa.
- 3) Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores.
- 4) Son percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, y al mismo como que se sienten fracasados. El conjunto de las características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar.
- 5) Su frecuencia es mayor en la adolescencia temprana (13-15 años), cuando se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros, en segundo y tercero de la ESO, los cursos que suelen resultar más difíciles para el profesorado de secundaria.

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la importancia que tiene erradicar situaciones de exclusión desde las primeras etapas educativas, y favorecer la identificación de los adolescentes con los valores de respeto mutuo, empatía y no violencia, para prevenir el acoso entre escolares.

1.2.2. La situación de las víctimas

Entre los escolares que son víctimas de acoso suelen diferenciarse dos situaciones:

- *La víctima típica, o víctima pasiva*, que se caracteriza por: una situación social de aislamiento, en relación a lo cual cabe considerar su escasa asertividad y dificultad de comunicación; una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación), alta ansiedad, inseguridad y baja autoestima; características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas a culpabilizarse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo).
- *La víctima activa*, que se caracteriza por una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (más que los agresores y las víctimas pasivas); situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con la victimización; una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración (llegando incluso, en algunos casos, a la hiperactividad) y cierta disponibilidad a reaccionar con conductas agresivas e irritantes. Características que han hecho que en ocasiones este tipo de víctimas sean denominadas como “víctimas provocadoras”, asociación que convendría evitar, para prevenir la frecuente tendencia a culpar a la víctima que suele existir respecto a cualquier tipo de violencia, también en la escolar. La situación de las víctimas activas es la que parece tener un peor pronóstico a largo plazo.

Con mucha frecuencia, el agresor justifica el acoso culpabilizando a la víctima en lugar de sentirse culpable él, viéndose a sí mismo como una especie de héroe o como alguien que se limita a reaccionar ante provocaciones, y a la víctima como alguien que merece o que provoca la violencia. Como sucede con otras formas de violencia, resulta sorprendente que, con cierta frecuencia, las propias víctimas, e incluso las personas de su entorno, distorsionen la atribución de responsabilidad en una dirección similar a la anterior, exagerando la responsabilidad de la víctima (por haber ido por un lugar determinado o no haber obedecido, por ejemplo), y con ello su sentimiento de culpabilidad, y justificando así, aunque sea indirecta e involuntariamente, al agresor.

1.2.3. Características de la escuela tradicional y acoso

Los estudios realizados durante las dos últimas décadas en distintos países llevan a destacar tres características de la escuela tradicional que dificultan la erradicación de la violencia entre escolares:

1. *La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, o como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para “curtirse”.

2. *La insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares*, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito.

3. *El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad actuando como si no existiera*. En función de lo cual puede explicarse que el hecho de estar en minoría, ser percibido como diferente, tener un problema, o destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, aislamiento...).

1.3. Las relaciones con el profesorado. De qué depende su calidad

La calidad de la convivencia en la escuela depende, en buena parte, de cómo son las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado. Para comprender cómo podemos mejorarlas puede resultar útil preguntarnos, ¿cómo fueron los/as mejores y peores profesores/as que tuvimos?, ¿qué características hacen de la interacción profesorado-alumnado el contexto óptimo para educar?, ¿qué características impiden que así sea?

1.3.1. Adaptación a la diversidad y confianza para apropiarse del sentido del aprendizaje

La mayoría de los adultos recuerdan con bastante nitidez cómo fueron sus mejores y peores profesores así como las características de la interacción que con dichas personas establecieron. Como se reflejan en los dos textos que se incluyen a continuación:

"He tenido muchos profesores que me contaron cosas que pronto olvidé, pero sólo tres que crearon en mí algo nuevo, una nueva actitud, un nuevo anhelo (...) Mis tres grandes profesores tenían algo en común: amaban lo que estaban haciendo (...) catalizaban un ardiente deseo de saber. Bajo su influencia se ampliaban los horizontes, desaparecía el miedo y se llegaba a conocer lo desconocido. Pero lo más importante de todo es que la verdad, que parecía antes peligrosa, se convertía en algo muy hermoso y querido (...)

Creo que un gran maestro es un gran artista y que escasean tanto como en otras artes. Puede, incluso que esta sea un arte superior ya que el medio es la mente humana" (Steinbeck).

"Me encuentro ahora en el aula por la que pasé, desde principios de abril de 1938 hasta finales de marzo de 1939 (...) y recuerdo algunos profesores de entonces (...) todos ellos eran relativamente inofensivos comparados con el "trozo de sebo", el tutor que me correspondió en 1938, en el cuarto curso de bachillerato, al que no olvidaré mientras viva. Por él todavía se me encoge el alma en esta clase, 55 años después.

No, el "trozo de sebo" (...) no llevaba su antisemitismo en la solapa (...) tampoco lo expresaba en sus palabras. Sencillamente no me prestaba atención, no se dirigía a mí durante las clases, y me ponía malas notas. El "trozo de sebo" nunca me calificó con una buena nota.

Yo acababa de cumplir los 15 años, y ya no quería vivir. Quería morirme, porque ¿cómo podía soportar esa tortura diaria, esa lucha tan desigual? Y era en esta clase en la que estoy ahora donde el "trozo de sebo" me sentaba delante en los exámenes de griego y latín, separándome del resto, de forma visible para todos, para que no pudiera copiar, engañar. Porque yo era judío.

No es, pues, extraño que quisiera morirme, suicidarme, esconderme de todos: de mis padres, hermanos y compañeros de clase. En aquél terrible noviembre (...) lo intenté por fin. Pero no tenía experiencia en suicidios, y no funcionó. Aprendí que no es tan fácil quitarse la vida.

Pero el "trozo de sebo" acabó logrando su objetivo: con sus malas notas en griego y en latín consiguió que "no alcanzara los objetivos de la clase"; tuve que repetir el cuarto curso (...) y seguí recibiendo de él las habituales malas notas. En el año 1940, tras suspender de nuevo, fui expulsado" (Giordano, En: *La escuela del mañana, El País*, 1993, p. 6).

Como se refleja en el primer texto, los mejores profesores suelen ser descritos como personas que generan confianza, superando la tradicional reducción de la enseñanza a la mera reproducción de contenidos, y transmitiendo el deseo de aprender y el significado del aprendizaje, que favorece la capacidad de seguir aprendiendo. Por el contrario, los peores profesores quedan asociados frecuentemente a la discriminación negativa y la humillación. En ambos extremos influyen dos tipos de características de las que depende la calidad de la enseñanza: su adaptación a la diversidad existente entre el alumnado, así como la capacidad para lograr que el que aprende pueda apropiarse de los objetivos, contenidos y habilidades objeto de enseñanza.

1.3.2. Dificultades de adaptación a la diversidad

Los procesos de discriminación mencionados en el apartado anterior están estrechamente relacionados con determinadas características de la escuela tradicional, orientada en función de la homogeneidad, a un alumno medio que, en realidad, nunca existió, excluyendo a quién no coincidía con el *currículum oculto*, y conceptualizando diversidad y discrepancia como problemas y fracasos del individuo. El fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años debe ayudar a hacer evidente que quién fracasaba era el propio sistema escolar. Para superarlo, es preciso cambiar la forma de enseñar, haciendo de la diversidad una fuente de desarrollo y progreso. Las dificultades que algunos profesores describen en los últimos años, especialmente en la educación secundaria obligatoria, como falta de motivación en el alumnado, comportamiento disruptivo e incluso de violencia, reflejan la dificultad que supone, en estos casos, realizar dicha adaptación y ponen de manifiesto, además, que los mecanismos tradicionales de control ya no funcionan, probablemente porque su contradicción

con una sociedad democrática, sea hoy, en la sociedad de la información, más evidente e insostenible que nunca. Para comprender lo que el aprendizaje cooperativo puede proporcionar, en este sentido, conviene analizar con cierto detalle los mecanismos tradicionales de adaptación a la diversidad, tal como han sido estudiados desde los años 60 en torno a las expectativas del profesor y la interacción discriminatoria.

Las investigaciones sobre la discriminación en el aula cobran un gran auge a partir del estudio de Rosenthal y Jacobson, *Pygmalión en la escuela*, (1968). Término con el que se hace referencia al mito griego del escultor que se enamora de una de sus obras, tratándola como si estuviera viva de tal forma que termina estándolo, haciendo así realidad una creencia que inicialmente era falsa. En este sentido, estos investigadores comprobaron experimentalmente que la creación de expectativas positivas falsas permitió al profesor hacer de Pygmalión con el cociente intelectual de sus alumnos; y que el efecto de dichas expectativas dependía de determinadas características de los niños, puesto que fue mayor en los primeros cursos, en los que habían sido previamente calificados como de rendimiento medio y en los alumnos pertenecientes a minorías étnicas fácilmente identificables en este sentido (probablemente debido a la existencia de estereotipos negativos que la información transmitida pudo contrarrestar).

Las numerosas investigaciones realizadas con posterioridad al trabajo de Rosenthal y Jacobson sobre este tema permiten llegar, además, a las siguientes conclusiones sobre la discriminación en el aula tradicional:

1) *Cuando comienzan, y en qué se basan.* Los profesores suelen formarse en las primeras semanas del curso una impresión de cada uno de sus alumnos, que tiende a ser bastante estable. La mayoría de los estudios demuestra como base de las expectativas del profesor la clase social, el grupo étnico y la conducta del alumno en clase, así como una compleja interacción entre estas tres variables. Cuando la conducta que el niño manifiesta en clase (facilidad para el aprendizaje, cumplimiento de normas....) se acomoda al currículum oculto y va claramente en contra de los prejuicios existentes hacia el grupo al que pertenece no suele ser muy difícil para la mayoría de los profesores percibir al alumno con precisión, como un individuo, al contrario de lo que sucede cuando la conducta del niño va en la misma dirección de dichos prejuicios y en contra del modelo de alumno que tiene el profesor. Es decir, que una de las primeras condiciones que origina el tratamiento discriminatorio son las diferencias reales que existen en el alumnado cuando el profesorado carece de recursos para adaptar la enseñanza a esta diversidad. Además, cuando estas diferencias van en la dirección de los prejuicios existentes en la sociedad, existe el riesgo de que dichos prejuicios se activen incrementando con ello las diferencias iniciales. Estos resultados ponen de manifiesto que la escuela tradicional tiende a ser con frecuencia el escenario en el que se reproducen las discriminaciones sociales que existen fuera de ella. Y que para convertirla en el lugar de construcción de la igualdad es preciso incorporar importantes innovaciones educativas.

2) *Diferencias cuantitativas: el protagonismo en el aula.* El profesor suele interactuar más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas

positivas. La importancia de este tipo de diferencias cuantitativas depende de determinadas condiciones, siendo el número de alumnos por profesor una de las más significativas. Cuando hay pocos alumnos el profesor tiende a igualar el tiempo que dedica a cada uno, y entonces las principales diferencias son de tipo cualitativo. Por el contrario, a medida que aumenta dicho número las diferencias de interacción parecen ser básicamente cuantitativas. En estas condiciones, resulta muy desigual la distribución de oportunidades para responder en público y participar en las discusiones; y suele haber un pequeño grupo de alumnos "brillantes" que protagonizan casi todas las intervenciones y otro pequeño grupo de alumnos "lentos", en el que suelen encontrarse los alumnos pertenecientes a minorías en desventaja, que no consigue ninguno. Esta desigual distribución del protagonismo escolar es uno de los más claros antecedentes de las desigualdades que existen en la sociedad adulta así como una de las principales fuentes de comportamiento disruptivo que se produce en la actualidad, por parte de alumnos que no pueden obtener protagonismo de otra forma.

3) *Diferencias cualitativas.* La cualidad de la interacción que el profesor mantiene en clase con los alumnos de altas y bajas expectativas parece diferir fundamentalmente en:

- *Atención del profesor y situación en el aula.* En los primeros cursos, la atención que el profesor proporciona suele estar estrechamente relacionada con la zona de la clase en la que se sitúa el alumno. Los profesores discriminatorios suelen colocar en las zonas de atención preferente a los alumnos "brillantes" y en zonas marginales a los alumnos de bajas expectativas, con lo cual favorece la atención y participación de aquellos y dificulta la de éstos.
- *La transmisión de las expectativas a través de las preguntas.* El profesor suele dirigir preguntas más difíciles y dejar más tiempo para responder a los alumnos de altas expectativas.
- *Éxito y reconocimiento.* La diferencia cualitativa más importante gira en torno a la forma con que el profesor proporciona reconocimiento y crítica a cada uno de sus alumnos. Utiliza muchos más elogios y críticas, respectivamente, con los alumnos de altas y bajas expectativas.

4) *Discriminación y control del aula.* Las expectativas negativas parecen cumplirse por las críticas con que el profesor responde a las interacciones que con él inician determinados alumnos. El profesor suele percibir falta de control personal sobre ellos y la crítica con que les responde está destinada a aumentarlo; su principal efecto, al percibir los alumnos que no se relaciona con su rendimiento, es que disminuye su motivación y hace que inicien menos interacciones que escapen al control del profesor. En otras palabras, el motivo que conduce al profesor a utilizar este esquema de refuerzo diferencial en función de sus expectativas es la necesidad de aumentar su control personal sobre los alumnos en los que percibe no tenerlo; y logra su efecto, según los estudios llevados a cabo, haciendo que dichos alumnos pierdan la motivación por el rendimiento y se vuelvan pasivos al ver que la crítica del profesor no se relaciona con su esfuerzo. Los problemas que algunos profesores de secundaria describen en los últimos años sugieren la posibilidad de que este mecanismo pueda conducir también, en determinados alumnos y condiciones, a falta de respeto, indisciplina, e incluso violencia, contra el profesor o contra el sistema escolar.

5) *Procesos cognitivos y emocionales que subyacen a las expectativas del profesor.* Para comprender la motivación que subyace a este proceso conviene tener en cuenta que ver cumplida una expectativa equivale a aumentar nuestra sensación de control, de poder, sobre el mundo que nos rodea. Resulta significativo, este sentido, que los profesores suelen identificar como alumnos incapaces de aprender aquellos a quienes ellos se ven incapaces de enseñar. Como explicaciones de dicha tendencia se ha hecho referencia tanto a causas de carácter emocional (la necesidad de mantener un buen autoconcepto, como a causas de carácter cognitivo; según las cuales el profesor se atribuiría a sí mismo el comportamiento de los alumnos que percibe covaría con su propia conducta; mientras que, por el contrario, no se vería responsable de los problemas de los alumnos cuya conducta percibe en constante y distintiva falta de covariación con lo que él hace.

6) *Discriminación y falta de recursos de enseñanza-aprendizaje.* Las expectativas del profesor hacia los alumnos dependen de su propia capacidad para enseñarles. De lo cual se deduce que la forma más adecuada y sólida de mejorar sus expectativas hacia los alumnos que no puede controlar es mejorando al mismo tiempo sus recursos docentes para favorecer el aprendizaje y la motivación de dichos alumnos. Este desarrollo de los recursos docentes debe ir acompañado de una definición del papel de profesor claramente orientada al logro de la igualdad de oportunidades y la adaptación a la diversidad.

7) *Percepción del tratamiento discriminatorio por los alumnos.* Desde el primer curso de enseñanza primaria todos los alumnos (independientemente de su rendimiento) manifiestan una especial sensibilidad para percibir el tratamiento diferencial que el profesor dirige hacia los alumnos de alto y bajo rendimiento. La percepción de dicho tratamiento parece ser bastante precisa porque coincide en líneas generales con las diferencias encontradas a través de la observación directa. De acuerdo a lo que se obtiene en dichos estudios, algunos profesores son percibidos por sus alumnos como mucho más discriminadores que otros. Parecen existir, sin embargo, diferencias en función de la edad en la forma de procesar esta información.

8) *Consecuencias de las expectativas del profesor sobre los alumnos.* La probabilidad del efecto de la expectativa del profesor sobre el alumno varía en función del nivel o región de referencia que tengamos en cuenta. Parece influir con más facilidad en la conducta del alumno en clase y en sus actitudes hacia la escuela y hacia el profesor. En segundo lugar, en variables como la motivación de logro, el autoconcepto y la autoestima. De inferior probabilidad parece ser su efecto cuando éste se mide a través de pruebas estandarizadas de rendimiento. Y, por último, mucho menos en pruebas de cociente intelectual.

1.3.3. Modelos de adaptación a la diversidad

En función de lo expuesto en el apartado anterior, las investigaciones que hemos realizado en aulas heterogéneas de primaria (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996) permiten definir tres estilos diferentes de atender a la diversidad, que coinciden con la tipología descrita por otros investigadores (Brophy y Good, 1974;

Good y Brophy, 1991) respecto a la influencia de las expectativas en el profesor (proactivo, reactivo y sobre-reactivo). Estilos que se caracterizan por las siguientes diferencias.

Tradicionalmente, el estilo de la inmensa mayoría de los profesores en el tratamiento de la diversidad suele ser *reactivo* o *laissez-faire (pasivo)*: dejan que los alumnos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que en este sentido imponen las propias diferencias de los alumnos, pero sin fomentarlas tampoco (distribuyendo, por ejemplo, a los alumnos de forma aleatoria en el aula o dejando que sean ellos quienes elijan donde situarse). Suelen tener expectativas relativamente flexibles, pero disponen de escasos recursos para adaptarse con eficacia a la diversidad. Tratan a sus alumnos como si no existieran diferencias entre ellos (bajo el lema de que todos son iguales) o asumen las diferencias sin intentar compensarlas (debido a que carecen de recursos para ello). Suelen manifestar reconocimiento cuando un alumno realiza su tarea correctamente; aunque en sus aulas hay un pequeño grupo que nunca o casi nunca consigue obtener éxito ni, por tanto, el reconocimiento del profesor. Esta extendida forma de tratar la diversidad, actuando como si no existiera, suele ser reflejada por los profesores cuando manifiestan que todos sus alumnos son iguales y que por eso no hacen diferencias entre ellos, expresando así su deseo de no ser discriminatorios, lo que se ha denominado la *ilusión del trato igualitario*, pero también su falta de recursos para adaptarse a la diversidad.

Los profesores proactivos, o compensatorios de la discriminación, tienen y transmiten expectativas positivas, flexibles y precisas que utilizan para individualizar la enseñanza y hacerla más eficaz. Logran que todos los alumnos participen en la dinámica general de la clase y utilizan recursos eficaces para adaptarla a la diversidad; iniciando y manteniendo las interacciones tanto con el conjunto de la clase como con los alumnos de forma individualizada, no dejando que las diferencias existentes entre ellos determinen dicha estructura ni interfieran con los objetivos prioritarios de la educación. Uno de sus principales objetivos es hacer realidad la igualdad de oportunidades, compensando activamente las discriminaciones que hayan podido producirse con anterioridad. Creen que su papel es tratar de adecuarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso. Y se consideran responsables de los resultados que en este sentido se obtienen. Disponen de un amplio repertorio de recursos docentes que les permiten adaptar la enseñanza a todos los alumnos: manifestando, por ejemplo, reconocimiento a todos ellos, y especialmente a aquellos que más lo necesitan, dejándoles pensar durante el tiempo necesario para responder a las preguntas planteadas, o proporcionándoles pautas para que lleguen a resolver las dificultades, colocando a los alumnos que perciben con más dificultad de atención en zonas que se la facilitan o bien no permitiendo que el lugar que los alumnos ocupan en clase obstaculice la atención de ninguno.

Los profesores sobre-reactivos o discriminatorios no se consideran a sí mismos responsables de lo que les sucede a sus alumnos. Creen que su papel se limita a presentar la información y evaluar el rendimiento. Tratan a los alumnos como si las diferencias de capacidades entre ellos fueran superiores a lo que realmente son. Suelen colocar en zonas marginales (al lado de la puerta,

al final de la clase...) a aquellos alumnos que perciben como problemáticos; expresan reconocimiento únicamente a los alumnos de mayor rendimiento que no obstaculizan su rol de profesor, mientras que, por el contrario, sólo se dirigen a los alumnos que les resultan difíciles para criticar su conducta; y no dan oportunidades para que estos alumnos puedan manifestar su competencia. Suelen percibirlos de forma estereotipada, pronunciándose enseguida a favor de los alumnos que observan con buen rendimiento y la conducta que ellos desean en clase y en contra de los que perciben con las características opuestas.

Como se desprende de lo expuesto en este apartado sobre la adaptación a la diversidad, los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos en contextos heterogéneos. Con dichos procedimientos, las oportunidades educativas se distribuyen de forma muy desigual, dando origen a la principal fuente de discriminación y exclusión que se produce en la escuela, problemas que conducen a incrementar la falta de motivación, el comportamiento disruptivo y el deterioro de la convivencia, que tanto preocupan al profesorado en la actualidad.

1.3.4. Hacia una nueva forma de definir el poder y la autoridad del profesorado

Para comprender cómo puede el profesorado establecer una adecuada relación con sus alumnos, que le permita adaptar la educación a las exigencias de la situación actual, y resolver los problemas de pérdida de autoridad a los que con frecuencia se alude en los últimos años, conviene tener en cuenta las distintas formas de ejercer el poder, entendiendo por poder la influencia potencial de una persona para cambiar la conducta de otra; de forma que sea posible comprender los riesgos que implicaría intentar recuperar autoridad a través del poder coercitivo, castigando y dando miedo, y la conveniencia de intentarlo, a través de:

- 1) El poder de referencia e identificación, el mejor para educar en valores.
- 2) El poder de recompensa, ayudando al alumnado a conseguir los resultados académicos que desea en materias evaluables.
- 3) El poder legítimo, mediando como autoridad justa en la resolución de los conflictos que surgen en el aula.
- 4) Y el poder de experto, que el profesorado ha visto reducir en los últimos años como consecuencia de la revolución tecnológica y que puede incrementar a través de las tareas en las que pide al alumnado que desempeñe el papel de experto.

Se incluye a continuación la definición de las distintas formas de poder y las condiciones que en ellas influyen, siguiendo la clasificación, ya clásica, de French y Raven, (1959).

1) *El poder coercitivo* se basa en la percepción de la figura del profesor como mediador de castigos. Su fuerza depende de la magnitud de los castigos y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de evitar el castigo

comportándose de la forma requerida; es decir, la probabilidad de ser castigado si se conforma menos la probabilidad de ser castigado si no se conforma. Los cambios producidos por el poder coercitivo del profesorado son más dependientes de su presencia física que los cambios producidos por cualquier otro tipo de poder. Por otra parte, si el profesor ejerce su influencia de forma coercitiva disminuye la atracción de los alumnos hacia él y éstos tenderán a evitarle. El frecuente incremento de los problemas de indisciplina de los últimos años refleja que el poder coercitivo del profesorado ha disminuido sensiblemente. Las superiores oportunidades que el aprendizaje cooperativo supone de utilizar los otros tipos de poder puede ayudar a resolver dichos problemas.

2) *El poder de recompensa* se basa en la percepción del profesorado como mediador de recompensas. Su fuerza depende de la magnitud de las recompensas y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de ser recompensado si cambia frente a la probabilidad de ser recompensado si no cambia. Su eficacia depende de la presencia física del profesor y se reduce a las conductas que pueden ser premiadas. Su utilización puede hacer aumentar la atracción del profesor (y de esta forma el poder de identificación) siempre que las recompensas sean percibidas por el alumnado como legítimas. Por otra parte, si el profesor promete premios que luego no puede proporcionar, por requerir por ejemplo conductas de gran dificultad, disminuye con ello su poder de recompensa. El incremento de las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento que el aprendizaje cooperativo supone en determinadas condiciones, hace que también aumente el poder de recompensa del profesor, especialmente con los alumnos y alumnas que con otros procedimientos suelen tener poco éxito.

4) *El poder legítimo* se basa en la percepción del alumnado de que el profesorado tiene derecho a influir sobre él. Supone la aceptación de un determinado código o conjunto de normas según el cual el profesor tiene derecho a influir sobre los alumnos, y éstos el deber de aceptar dicha influencia. La amplitud del poder legítimo, los tipos de conducta sobre los que puede ejercer su influencia, suele estar prescrita de forma muy específica. El uso indebido del poder por el profesor, por ejemplo intentando cambiar una conducta del alumno sobre la que no se le reconoce el derecho a influir o empleando un procedimiento inaceptable, hace disminuir su poder legítimo y la atracción de los alumnos hacia él. Con lo cual disminuye también su poder referente. Aunque el cambio conductual originado por el poder legítimo depende, en principio, de la presencia del profesor, al activar valores aceptados por el alumno puede volverse fácilmente independiente y mantenerse sin intervención alguna de aquél. El aprendizaje cooperativo puede incrementar el poder legítimo del profesor siempre que las razones educativas de la innovación, y los criterios de su aplicación, sean suficientemente comprendidos, incluso consensuados con el alumnado, y que los considere justos.

4) *El poder de experto* se basa en la percepción del profesor por el alumno como poseedor de un conocimiento especial en una materia determinada. El poder de experto de una persona suele tener una amplitud muy reducida, limitándose al ámbito cognitivo y a parcelas específicas; ya que es difícil que una persona sea considerada experta en un área muy amplia del conocimiento. Si el profesor

intenta ejercer este tipo de poder más allá del campo en el que se le reconoce suele disminuir la confianza del alumno en él y de esta forma su eficacia para ejercerlo con posterioridad. El cambio cognitivo del alumno producido por el poder de experto del profesor no depende de que aquél sea observado por éste; y puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor. Los cambios de los últimos años en el acceso a la información han disminuido el poder de experto del profesor, especialmente en la educación secundaria y más allá de la materia específica que imparte. También en este caso, el aprendizaje cooperativo puede ayudar a redefinir el papel docente, puesto que cuando el profesor trata de compartir con los alumnos su poder de experto él mismo suele incrementarlo.

5) *El poder referente* se basa en la identificación del/a alumno/a con el/la profesor/a. Cuanto mayor sea la atracción del alumno hacia el profesor mayor será dicho poder. El cambio de conducta del alumno producido por el poder referente puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor. Y a través de él puede influir en una gran variedad de conductas del alumno. El aprendizaje cooperativo, al aproximar el papel del alumno al del profesor, suele incrementar de forma muy significativa el poder referente de éste; aumentando así su eficacia para educar en valores y disminuyendo la necesidad de sancionar, con las consecuencias positivas que de ello se derivan para la calidad de la vida en el aula, tanto para el profesorado como para el alumnado.

1.4. El profesorado como víctima

Las noticias que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación nos alertan sobre algunos casos en los que el profesorado, especialmente en secundaria, llega a ser víctima de la violencia de sus alumnos. ¿Qué se encuentra, en este sentido, en los estudios, científicos? En las escasas investigaciones realizadas sobre este tema se confirma la necesidad de incluirlo en los estudios sobre acoso (Terry, 1998) y de evaluarlo desde una doble dirección, que permita registrar tanto el maltrato que pudiera existir desde el profesorado hacia el alumnado, estudiado desde hace décadas con otra denominación (por ejemplo, algunas de las características del profesor sobre-reactivo), como desde el alumnado hacia el profesorado, problema que parece estar creciendo en los últimos años y en el que los adolescentes reconocen participar con una frecuencia significativa (Mendoza, 2005).

En la investigación realizada por Terry (1998) con 101 profesores de siete centros de secundaria del norte de Midlands, Reino Unido, encuentran que el 9.9% afirma haber sufrido *bullying*, o haber sido acosado por parte de sus alumnos varias veces por semana. Se confirma la hipótesis según la cual los profesores novatos sufren dicha situación con mayor frecuencia que los otros profesores. Y no se confirma, sin embargo, que las mujeres la sufran más que los hombres. Respecto a si conocen algún compañero que sufra el *bullying* de sus alumnos, sólo el 9.9% dice no conocer a ninguno. Dato que conviene relacionar con el obtenido al preguntar si conocen a algún profesor que dirija a sus alumnos este tipo de comportamientos. A lo que el 51.4% responde que conoce uno, y el 22.7% responde que tres o más. Parece, por tanto, que el deterioro de las relaciones en la escuela hace que la experiencia de

intimidación llegué, incluso, a las relaciones entre profesores y alumnos, en ambas direcciones.

2. La mejora de la convivencia a través de la cooperación

En nuestras investigaciones hemos podido comprobar la eficacia de cuatro procedimientos para mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde la escuela. Procedimientos que adecuadamente aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismas a desarrollar dichos objetivos, y que son:

- a. Experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo, en los que los alumnos y alumnas aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes.
- b. Discusiones y debates entre compañeros/as en grupos heterogéneos, sobre distinto tipo de conflictos (como los que se producen en el instituto, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa).
- c. Experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos, a través de las cuales los y las jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos.
- d. Y experiencias de democracia participativa, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática.

Estos cuatro procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados:

- *El trabajo en equipos heterogéneos* (en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, riesgo de violencia...), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos de riesgo de oportunidades necesarias para prevenir. Esta característica contribuye, por tanto, a *luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo* que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas, y una de las principales condiciones de riesgo de violencia, utilizada generalmente para conseguir un protagonismo que no puede obtenerse de otra forma y dirigida con frecuencia hacia víctimas que se percibe en situación de vulnerabilidad y aislamiento.
- *Un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos* en su propio aprendizaje, especialmente en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (*medios de comunicación, prevención, política...*). Por ejemplo: elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra la violencia, adquieren las habilidades

formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Las actividades mencionadas en el apartado anterior favorecen el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales, y suponer la realización de tareas completas en las que se llega a una producción final. Así, al tratar al adolescente como si fuera un profesional capaz de prevenir la violencia, y proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto que habitualmente la realiza, y que llegue a identificarse con dicho significado, de forma mucho más eficaz que si le pidiéramos que llevara a cabo, paso a paso, sus distintos componentes, al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre violencia, comprender los pasos que lleva a cabo un profesional de los medios de comunicación, aplicarlos a una situación hipotética, realizar individualmente los ejercicios que vienen escritos en el Manual en función de unos determinados criterios... La eficacia de las tareas completas compartidas ha sido analizada desde la psicología de la actividad, en función de su relevancia para activar la zona de construcción del conocimiento y potenciar así el aprendizaje.

La valoración global de los resultados obtenidos en las investigaciones que hemos realizado permite destacar la colaboración como un elemento clave para prevenir los conflictos y mejorar la convivencia escolar, colaboración que es preciso realizar a distintos niveles: entre adolescentes, entre el alumnado y el profesorado, en el profesorado, entre la escuela y la familia y entre ambas instituciones y el resto de la sociedad.

2.1. Condiciones básicas del aprendizaje cooperativo

A partir de las investigaciones realizadas durante tres décadas sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 2000; Slavin, 1992, 1995), desde el *Educational Resources Information Center*, Stahl, (1999) se destaca que para que el aprendizaje cooperativo produzca las ventajas que con él se esperan (en la eficacia docente y en la educación en valores) debe cumplir las siguientes condiciones:

- 1) *Definición de objetivos específicos.* Es preciso que el profesorado defina con claridad y precisión qué resultados espera que obtengan los alumnos con la tarea de aprendizaje cooperativo. De la claridad de los objetivos depende la capacidad del grupo para evaluar el progreso respecto a su logro, así como los esfuerzos individuales.
- 2) *Apropiación de los objetivos de la tarea por los/as alumnos/as.* La eficacia del trabajo del grupo depende de que todos sus miembros trabajen para conseguir los objetivos de la tarea. Y para ello es preciso que los perciban como objetivos propios, que los deseen y que sientan que los pueden alcanzar. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que las tareas completas, que se describen más adelante, lo favorecen considerablemente, resultando casi siempre más significativas y

motivadoras que las tareas que se realizan paso a paso, por componentes básicos.

- 3) *El profesor debe dar instrucciones o pautas* para la realización de la tarea (sobre qué deben hacer, en qué orden, con qué materiales...) suficientes como para que los grupos puedan completarla,.
- 4) *Grupos heterogéneos*. Con carácter general, el criterio de composición de los grupos debe ser el de máxima heterogeneidad en rendimiento-nivel de razonamiento, etnia, genero y nivel de integración en el aula. Además, cuando se propone como objetivo un cambio de actitudes (hacia la tolerancia, la igualdad, la no-violencia...) es preciso mezclar al máximo la diversidad inicial en este criterio.
- 5) *Igualdad de oportunidades para el éxito*. Los alumnos deben percibir dicha igualdad, que la pertenencia a su grupo no supone ninguna desventaja académica respecto a la de otros grupos. De lo cual se deriva la necesidad de garantizar esta condición al formar los grupos y explicar las condiciones de la evaluación. La adaptación de los criterios de evaluación para proporcionar experiencias de igualdad de estatus a todos los individuos (al compararlos consigo mismos o con otros de su mismo nivel) supone importantes consecuencias en la superación de prejuicios y discriminaciones anteriores.
- 6) *Interdependencia positiva*. Los alumnos deben comprender que la única manera de avanzar en el logro de las metas individuales es a través de las metas grupales, según el principio “uno para todos y todos para uno”. Esta interdependencia puede establecerse de distintas formas, a través de: los objetivos comunes, las recompensas grupales, la interdependencia en los recursos proporcionados para la tarea o en los papeles asignados (que necesariamente deben integrar). Los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo le beneficiarán a él sino también a sus compañeros de grupo. Esta interdependencia lleva a comprometerse no sólo con el éxito propio sino también con el de los demás. Es la base del aprendizaje cooperativo.
- 7) *Interacción social estimulante, cara a cara*, en la que los miembros del grupo se ayuden, se animen, y cada uno favorezca el aprendizaje del otro a través de las oportunidades para preguntar, explicar, analizar, conectar el aprendizaje actual con el anterior, hacerlo más significativo. Para favorecerla es preciso distribuir el aula de forma que se favorezca una interacción visual y verbal entre los miembros del grupo que facilite la comunicación.
- 8) *Aprendizaje de conductas, actitudes e interacciones sociales positivas*. Conviene recordar que no se producen automáticamente sólo porque el profesor pida que trabajen en equipos. Para conseguirlo, necesitan aprender entre otras las siguientes habilidades: dirigirse en torno a objetivos compartidos, crear un clima positivo, resolver conflictos, expresión constructiva de críticas y discrepancias, animarse y motivarse, comprometerse, negociar... El profesorado debe describir y enseñar las conductas y actitudes esperadas y asignar determinados roles en cada miembro del grupo para favorecer que todos los grupos tomen conciencia de su necesidad y trabajen para su desarrollo. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que el aprendizaje cooperativo produce muchas más ventajas que el tradicional pero que también es más complejo, al

requerir aprender no solo la materia sobre la que se aplica sino también las habilidades interpersonales requeridas para cooperar.

- 9) *Acceso a la información que deben aprender.* La tarea debe estar directamente conectada con los objetivos-producto que con ella se pretenden y con los elementos que vayan a utilizarse para evaluar el rendimiento.
- 10) *Oportunidades para completar las tareas de procesamiento de la información requeridas.* Cada alumno debe completar un determinado número de tareas de procesamiento de información directamente relacionadas con los objetivos propuestos (comprender, aplicar, relacionar, organizar datos, interpretar...). La tarea asignada al grupo debe definirse de tal forma que conduzca a cada alumno a completar las actividades de manejo de la información necesarias para el cumplimiento de los objetivos.
- 11) *Dar el tiempo necesario para el aprendizaje.* Cada estudiante y cada grupo deben contar con el tiempo que permita desarrollar la tarea y las habilidades esperadas. Sin ello, las ventajas cognitivas del aprendizaje cooperativo son muy limitadas. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que muchas de las ventajas académicas, en las habilidades, actitudes y relaciones sociales, solo surgen y se mantienen a partir de más de cuatro semanas de trabajo cooperativo, en los mismos grupos heterogéneos.
- 12) *Responsabilidad individual.* Cada alumno debe hacerse responsable de hacer su trabajo dentro del grupo. Y para favorecerlo es preciso evaluar el aprendizaje de cada alumno como miembro del grupo y también de forma individual. Esta evaluación debe ser utilizada para mejorar los resultados obtenidos (reforzando aciertos y esfuerzos, corrigiendo errores...) Conviene no olvidar en ningún momento que la función del grupo de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada uno de sus miembros en su capacidad para trabajar tanto individual como grupalmente.
- 13) *Reconocimiento público para el éxito académico del grupo.* Es preciso proporcionar reconocimiento formal por el rendimiento grupal, que puede proceder total o parcialmente de la suma de los rendimientos de los individuos, y realizarlo de forma que sea valorado por los alumnos y proporcionado de acuerdo a los avances y esfuerzos llevados a cabo.
- 14) *Reflexión y evaluación sobre el propio funcionamiento dentro de cada grupo.* Una vez realizada la tarea, cada grupo y cada alumno debe dedicar cierto tiempo a reflexionar sistemáticamente sobre cómo ha sido el trabajo de cada uno y de su grupo en los siguientes aspectos:
 - Hasta qué punto han logrado las metas del grupo.
 - Cómo se han ayudado a comprender el contenido, los recursos y los procedimientos de las tareas.
 - Como han utilizado actitudes y conductas positivas para favorecer el rendimiento del grupo y de todos sus miembros.
 - Qué necesitan hacer la próxima vez para conseguir que el grupo funcione aún mejor.

Según la revisión del *Educational Resources Information Center* (Stahl, 1999), los profesores que no cumplen con todas las condiciones anteriormente mencionadas suelen describir muchas más dificultades con el trabajo en grupo

y menos ventajas académicas en los alumnos que los profesores que sí las cumplen.

2.2. Lo más importante: interdependencia positiva y responsabilidad individual

Para valorar las pautas anteriormente expuestas conviene tener en cuenta que lo esencial de la estructura cooperativa es la interdependencia positiva y que el principal obstáculo a superar para llevarla a la práctica con eficacia es evitar la difusión de responsabilidad.

La estructura competitiva existente en la mayor parte de las aulas tradicionales se caracteriza por una interdependencia negativa entre el éxito de los compañeros y el éxito propio, en función de la cual el esfuerzo por aprender suele ser desalentado entre los alumnos, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a conceptualizarlo de manera negativa (Slavin, 1983; 1996; Johnson y Johnson, 1996). El aprendizaje cooperativo, por el contrario, permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido.

Desde una perspectiva motivacional, Slavin (1992) encuentra que todos los programas que controlan a través de la evaluación el logro simultáneo de la interdependencia positiva y la responsabilidad individual favorecen un superior rendimiento. Y que para ello la evaluación debe combinar dos condiciones: incluir evaluación grupal, y que ésta se base, por lo menos en parte, en la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo. Aludiendo para explicarlo a que cuando los individuos no pueden identificar los resultados de su propio esfuerzo, porque éstos se diluyen en el producto grupal, puede producirse una *difusión de responsabilidad*, que reduce la motivación, el esfuerzo y, por tanto, el rendimiento. Para evitar estos problemas, manteniendo las ventajas de la estructura cooperativa, propone evaluar el trabajo del grupo de forma que cada alumno pueda identificar dentro de él su propia contribución.

El establecimiento de la interdependencia positiva con responsabilidad individual también se ve favorecido al definir papeles diferentes en cada uno de los miembros del grupo que lo componen, siempre que se creen condiciones que los hagan motivadores, que puedan llevarse a cabo con eficacia y que su desempeño sea evaluado sistemáticamente tanto por el grupo como por cada individuo.

2.3. Experiencias de igualdad de estatus y adaptación a la diversidad

En las aulas a los que asisten diversos grupos étnicos se observa con frecuencia una segregación que impide el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad. Problema que también se produce para llevar a la práctica la coeducación entre alumnos y alumnas o en la integración de alumnos con necesidades especiales. El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede favorecer la superación de estos problemas al promover actividades que

difícilmente se dan de forma espontánea, siempre que éstas cumplan las siguientes condiciones:

- 1) Se produzca contacto entre alumnos que pertenecen a distintos grupos étnicos, de género o de rendimiento, con la suficiente duración, calidad e intensidad como para establecer relaciones estrechas.
- 2) Se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar, para lo cual cuando existan diferencias iniciales en rendimiento será necesario compensarlas. Esta igualdad de oportunidades puede lograrse, como se realiza en el programa que se resume en el cuadro uno, evaluando a los alumnos en función de su propio progreso: al compararlos consigo mismos en el pasado o con compañeros de su mismo nivel de rendimiento.
- 3) Y cooperen en la consecución de los mismos objetivos hasta su consecución. Para lo cual suele ser preciso ayudar a cada equipo en la superación de los obstáculos que surgen para lograr los objetivos propuestos.

Cuando se dan estas tres condiciones el aprendizaje cooperativo contribuye a promover la coeducación, la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos interétnicos, con alumnos de necesidades especiales y con individuos que inicialmente presentaban problemas de integración en su grupo de clase.

Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, se legitiman las conductas de pedir y proporcionar ayuda, mejorando con ello tanto el repertorio social de los alumnos (con dos nuevas habilidades de gran relevancia) como sus oportunidades de aprendizaje. Es evidente la decisiva importancia que dichas oportunidades tienen para los alumnos que podrían tener dificultades con los métodos tradicionales, al proporcionarles una atención individualizada desde su zona de desarrollo próximo. Importancia similar a la que tiene para sus compañeros poder ayudar. Para valorarlo conviene recordar que los niños y adolescentes suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima y sentido de responsabilidad. Y que la dificultad para enseñar a asumir responsabilidades parece ser una de las *asignaturas* pendientes de la sociedad actual.

2.4. Cambios en el papel del profesor. La enseñanza cooperativa.

El aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del profesor y en la interacción que establece con los alumnos. El control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por toda la clase. Este cambio hace que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje (explicar, preguntar y evaluar), que contribuyen a mejorar la calidad educativa, como por ejemplo: 1) enseñar a cooperar de forma positiva ; 2) observar lo que sucede en cada grupo y con cada alumno; 3) prestar atención a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir ; 4) y proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todos los alumnos. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la realización de dichas actividades (dentro del aprendizaje cooperativo) hace que mejore también la interacción que el profesor establece con sus alumnos

cuando aplica otros procedimientos no cooperativos. Además, el aprendizaje cooperativo permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos, y cuando varios profesores cooperan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente.

Para comprender por qué es eficaz el aprendizaje cooperativo conviene tener en cuenta que su incorporación óptima no sustituye a los otros procedimientos (explicaciones del profesor, trabajo individual...), sino que los complementa y enriquece.

Como concreción de los principios anteriores, se incluyen a continuación los dos procedimientos básicos que proponemos en nuestros programas como punto de partida para iniciar el aprendizaje cooperativo en ambientes muy heterogéneos de primaria (cuadro uno) y en secundaria (cuadro dos).

2.5. La eficacia del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento

La evidencia disponible permite afirmar con contundencia que el aprendizaje cooperativo, adecuadamente aplicado, mejora el rendimiento. La síntesis más importante realizada, en este sentido, se encuentra en el análisis llevado a cabo por Johnson, Johnson y Stanne (2000) a partir de las 900 investigaciones realizadas durante tres décadas sobre este método. La integración de los 164 trabajos que estudian su eficacia para mejorar el aprendizaje, demuestra que los ocho métodos evaluados resultan más eficaces sobre el rendimiento que los procedimientos tradicionales (individualistas o competitivos). Para valorar la relevancia de la conclusión anteriormente expuesta conviene tener en cuenta qué características distinguen a estas tres formas de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo se define por una estructura de interdependencia positiva, que puede lograrse de distintas formas, a través de: los objetivos comunes, las recompensas grupales, la interdependencia en los recursos proporcionados para la tarea (cada miembro tiene un tipo de recurso que debe ser combinado con los de los demás), o en los papeles asignados (que necesariamente deben integrar). Los ocho procedimientos incluidos en el estudio son: *Aprendiendo juntos*, *Controversia académica*, *Equipos y juegos de torneo*, *Equipos y divisiones de rendimiento*, *Equipos de individualización asistida*, *Rompecabezas*, *Investigación en grupo*, y *Lectura y composición cooperativa integrada*.

Los procedimientos competitivos se definen por una estructura de meta o de recompensa negativa. Los alumnos trabajan solos o con una interacción mínima y las recompensas se dan en función de la referencia a una determinada norma o estableciendo un orden (entre el primero, el segundo...hasta el último). Los estudios incluidos en este meta-análisis se basan en la competición entre individuos, no en la competición entre grupos (cuyos efectos son muy diferentes, siendo por ello, incluso, utilizada en determinados métodos de aprendizaje cooperativo).

Cuadro uno: Modelo de aprendizaje cooperativo para contextos heterogéneos de educación primaria

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, genero, nivel de rendimiento..) con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.

2º) Desarrollo de la capacidad de colaboración : 1) crear un esquema previo; 2) definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas; 3) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; 4) proporcionar oportunidades de practicar; 5) evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.

3º) Realización , como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.

4º) Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos

- 1) Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.
- 2) Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

Cuadro dos: Modelo de aprendizaje cooperativo para educación secundaria

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en genero, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad..), estimulando la interdependencia positiva.

2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación....) como miembros tiene cada equipo.

3º) Cada alumno desarrolla su sección en grupos de expertos con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política..).

4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una triple perspectiva, en la que se incluye tanto el rendimiento como la colaboración :

- Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado y la calidad de la colaboración.
- Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula en función de la nota media del rendimiento individual y teniendo en cuenta cómo ha sido colaboración.
- Siguiendo la propuesta que los alumnos plantean, en este sentido, junto a las dos calificaciones anteriores, se sigue considerando (con un peso del 30% o del 50% sobre la puntuación final) la calificación individual.

Cuando existen dificultades para llevar a cabo la división por grupos de expertos, puede suprimirse inicialmente, y tratar de incorporarla después, cuando el grupo ya esté familiarizado con el resto del procedimiento.

La estructura individualista se define como falta de interdependencia entre los alumnos, que trabajan solos o con una interacción mínima. Las recompensas se dan de acuerdo a determinados criterios y con muy pocas oportunidades para la comparación social. Es decir, que la principal diferencia entre las dos estructuras tradicionales (individualista y competitiva) son dichas oportunidades en ausencia de una estructura de interdependencia positiva entre los individuos.

Entre los 164 estudios integrados en este meta-análisis se incluyen trabajos llevados a cabo en todos los niveles educativos (desde preescolar hasta la formación de adultos o la Universidad), con alumnado perteneciente a distintos grupos sociales, en todo tipo de materias y contextos, y a través de una amplia variedad de criterios como evaluación del aprendizaje. Por eso, la principal conclusión de este trabajo sobre la superior eficacia del aprendizaje cooperativo respecto al aprendizaje individualista o competitivo tiene un elevado valor de generalización. De lo cual se deduce que las investigaciones futuras no deberían centrarse tanto en demostrar la eficacia del aprendizaje cooperativo para favorecer el aprendizaje, sobre la que existe una amplia evidencia, como en avanzar en torno a una serie de cuestiones estrechamente relacionadas con ella, que nos ayuden a responder, entre otras, a las siguientes preguntas: si el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar el rendimiento ¿por qué no es empleado de forma generalizada por el profesorado?, ¿qué condiciones debe cumplir su aplicación?, ¿cuáles son los principales obstáculos a superar? ¿por qué muchas personas, que incluso inician su aplicación, tienden a creer que el aprendizaje cooperativo no es eficaz, o limitan sus expectativas sobre su eficacia a la educación en valores pero niegan que lo sea para mejorar el rendimiento en la materia que deben enseñar?, ¿son igualmente eficaces todos los procedimientos?, ¿varía la eficacia de cada procedimiento en función de los objetivos y del contexto de aplicación?...

Una primera aproximación para responder a algunos de estos interrogantes podemos encontrarla en el trabajo anteriormente mencionado (Johnson, Johnson y Stanne, 2000). Para conocer qué características incrementan la eficacia de los métodos de aprendizaje evaluados, dos expertos (profesores de psicología) los puntuaron en cinco categorías, a partir de las cuales los situaron en una dimensión continua definida en sus dos polos *directo versus conceptual*:

- *Método de aprendizaje cooperativo directo*, caracterizado por utilizar procedimientos claramente definidos que se supone los profesores aplican paso a paso, de la forma previamente establecida.
- *Método de aprendizaje cooperativo conceptual*, consistente en un conjunto de esquemas conceptuales que los profesores usan para estructurar las lecciones y actividades de forma que cumplan determinadas condiciones.

Las cinco dimensiones consideradas para definir cada método como más o menos *directo versus conceptual* fueron:

- 1) *Dificultad de aprendizaje*, valorada en función de tiempo que supone para el profesorado aprender a utilizarlo, y puntuada en cinco grados desde

- “procedimiento simple fácil de comprender y recordar” hasta “sistema conceptual difícil de comprender y aplicar”.
- 2) *Dificultad de utilización inicial*, definida en función del esfuerzo requerido para comenzar a aplicar el método, y puntuada en cinco grados desde “procedimiento simple, fácil de llevar a cabo perfectamente desde la primera vez” hasta “guías conceptuales generales que son aplicadas a lecciones y actividades específicas”
 - 3) *Facilidad para su mantenimiento a lo largo del tiempo* después de una primera aplicación, que se puntúa en cinco grados desde “procedimiento que no se integra en los esquemas básicos de enseñanza”, siendo por tanto muy fácil de interrumpir y difícil de mantener, hasta “esquema conceptual que es integrado en los esquemas básicos de enseñanza”, siendo por ello fácil de mantener a largo plazo.
 - 4) *Generalidad*, definida en función de la aplicabilidad a materias, áreas y edades específicas, y puntuada en cinco grados desde “orientado a materias y niveles específicos” hasta “puede ser aplicado a cualquier área y nivel”.
 - 5) *Adaptabilidad*, valorada en función de la facilidad de modificación del procedimiento para asegurar su eficacia en condiciones cambiantes, y puntuada en cinco grados desde “procedimientos específicos que deben ser aplicados paso a paso siempre igual” hasta “sistema conceptual que puede ser modificado para adaptarse a condiciones cambiantes”.

En función de las dimensiones anteriormente mencionadas, los métodos más directos suelen ser: fáciles de aprender (y en menos tiempo), fáciles de comenzar a aplicar, a menudo se orientan de forma específica a determinadas materias y etapas educativas, fácilmente abandonados cuando desaparecen las condiciones que llevaron a ponerlos en marcha, y difíciles de adaptar a condiciones cambiantes.

Por el contrario, los métodos más conceptuales suelen ser: difíciles de aprender y de comenzar a utilizar, utilizables en cualquier materia y etapa educativa, llegan a ser interiorizados por el profesorado y automatizados en rutinas, por lo que difícilmente son abandonados aunque desaparezcan las condiciones que llevaron a ponerlos en marcha, y adaptables a condiciones cambiantes.

Los análisis realizados a partir de los 164 trabajos en los que se evalúan los 8 procedimientos anteriormente mencionados reflejan que el nivel de eficacia del aprendizaje cooperativo sobre las estructuras de aprendizaje tradicionales (competitivo e individualista) está positivamente relacionado con el nivel conceptual del método de aprendizaje cooperativo. Es decir, que su eficacia es mayor cuando el profesorado los desarrolla a partir de la apropiación de los principios conceptuales que los fundamentan, de forma que pueda adaptarlos a las cambiantes condiciones que suelen producirse en las aulas. De lo cual se deriva la necesidad de insertar el desarrollo del aprendizaje cooperativo en un proceso de formación que haga posible dicha apropiación para favorecer no sólo una mayor eficacia del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento sino también su continuación y generalización. En otras palabras, que aunque los métodos de aprendizaje cooperativo más directos suelen ser fácilmente

iniciados cuando el profesorado participa en un programa que crea las condiciones suficientes para ello, también son fácilmente abandonados cuando dichas condiciones cambian. Y que adquirir los principios y prácticas que permitan incorporar estas innovaciones de forma sólida y duradera exige un periodo de formación, basado en una estrecha interacción entre la teoría y la práctica.

Como los autores de este meta-análisis (Johnson, Johnson y Stanne, 2000) plantean, los distintos procedimientos de aprendizaje cooperativo evaluados pueden ser perfectamente combinados para enriquecer el repertorio de recursos a utilizar en distintas materias o actividades. En esta misma dirección, los resultados obtenidos en nuestras investigaciones (Díaz-Aguado, 1992, 1994, 1996, 2002, 2003, 2004) reflejan la conveniencia de combinarlos a lo largo del proceso de formación del profesorado, comenzando la práctica de la cooperación con métodos relativamente directos, y desarrollando su nivel conceptual a través de un proceso de formación que favorezca la reflexión compartida, condición que incrementa su eficacia así como la capacidad de adaptación a condiciones cambiantes.

3. Educación en valores y currículum de la no-violencia

El aprendizaje cooperativo descrito en el apartado anterior, permite aprender *en la práctica* los valores de la convivencia democrática: igualdad, tolerancia, respeto mutuo y no-violencia, que deben también ser incorporados explícitamente como materia de enseñanza-aprendizaje, para dicha convivencia. En este apartado se resume el currículum de la no-violencia que hemos elaborado para conseguirlo, así como un resumen del procedimiento de debate entre compañeros empleado en la mayoría de sus actividades, que algunos autores consideran como un tipo específico de aprendizaje cooperativo.

3.1. La discusión y el debate entre compañeras/os

Los estudios realizados durante las tres últimas décadas en distintos contextos culturales han demostrado la eficacia que la discusión y el debate entre compañeros puede tener en la prevención de los conflictos, para favorecer el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y el avance hacia el razonamiento moral basado en el respeto a los derechos humanos. Como demuestran los estudios realizados sobre este procedimiento, en determinadas condiciones, el conflicto se convierte en el motor del desarrollo. En la vida escolar, sin embargo, los conflictos son a veces considerados exclusivamente desde un punto de vista negativo; en función del cual tienden a ser evitados o negados, privando con ello a los alumnos de oportunidades necesarias para aprender a comprender y a resolver conflictos.

El reconocimiento del valor educativo del conflicto tiene una especial significación en los contextos heterogéneos, como son aquellos que integran a alumnos de distintos grupos étnicos o culturales, al ayudar a reconocer la diversidad que existe en dichos contextos como una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante y a resolver conflictos en una sociedad que cada vez es

más heterogénea y conflictiva. En los contextos homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos.

Los estudios que hemos realizado en programas anteriores de intervención (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2001, 2002, 2003), demuestran la eficacia de la discusión entre compañeros para favorecer el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, el razonamiento moral, mejorar las relaciones en el aula, integrar a los alumnos de riesgo y prevenir la violencia. A partir de los resultados obtenidos en dichos estudios se propone seguir las siguientes pautas para favorecer la eficacia de este procedimiento:

1) *Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre los alumnos y disminuya la orientación al profesor.* Los estudios realizados, en este sentido, ponen de manifiesto que la comunicación con compañeros que tienen perspectivas de un nivel evolutivo próximas pero distintas, parece favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que la comunicación con adultos que exponen perspectivas de nivel evolutivo muy superior, más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el alumno.

2) *Dividir la clase en grupos heterogéneos.* Para adaptar el procedimiento de la discusión entre compañeros a los objetivos de nuestros programas (prevenir la violencia y las características de riesgo) es muy importante que en los subgrupos de discusión se incluyan alumnos con distintas perspectivas en relación al conflicto tratado: distintas estructuras de razonamiento (o estadios) y/o distintos estilos u orientaciones (heterónomos y autónomos), nivel de integración en el colectivo de la clase y actitudes hacia los problemas tratados.

3) *Discusión en subgrupos e integración final.* La división de la clase en subgrupos permite que todos los alumnos participen activamente en la discusión y favorece que aparezcan discrepancias. Para que la discusión genere conflicto y estimule el desarrollo es imprescindible que el alumno participe activamente en ella. Sólo cuando es así, motivado probablemente por el deseo de convencer a un compañero que se percibe equivocado, produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva reestructuración al problema. El procedimiento más habitual para conseguir esta condición consiste en: 1) plantear en un primer momento una discusión con toda la clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema; 2) formar después pequeños grupos de discusión (de cuatro o seis alumnos) heterogéneos respecto a dicho criterio (la perspectiva en el problema que discuten) para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos; 3) y por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos.

4) *Adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos y/o estimular el desarrollo de dichas competencias.* La adaptación del método de la discusión a niños menores de 12 años es más eficaz cuando se dispone de materiales adecuados

previamente elaborados en el nivel de desarrollo potencial de los alumnos a los que va dirigido, y cuando se utilizan procedimientos de dramatización que permitan compensar las limitaciones cognitivas y comunicativas con la información y motivación que proporciona la activación empática. Por otra parte, puede mejorarse la eficacia de la discusión desarrollando previamente los requisitos cognitivos o comunicativos exigidos para ello. Con el objetivo de ponerlos en marcha, es aconsejable iniciar la práctica de este método con una o varias sesiones en las que se favorezcan dichos requisitos. En este sentido, suele resultar conveniente llevar a cabo la primera sesión con la técnica de la rueda a partir de un documento, audiovisual o literario, que genere un fuerte impacto emocional, y transmita un mensaje relevante para la construcción de los valores sobre los que trata el programa.

5) *Estimular el proceso de adopción de perspectivas.* Para estimular dicho proceso puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada uno de los alumnos que representen la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás. Así como la utilización de distintas estrategias de cuestionamiento (preguntando el por qué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, presentando elementos que pasan desapercibidos).

6) *Relacionar la discusión con la vida real de los alumnos.* Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión como procedimiento educativo apoyan claramente la conveniencia de utilizar, siempre que sea posible, dilemas reales de la vida de los alumnos; dilemas que pueden suscitarse a partir de la discusión de materiales previamente diseñados adecuados a su nivel de desarrollo potencial y en los que se reproduzcan situaciones hipotéticas sobre conflictos próximos a los que realmente viven. Es muy importante, en este sentido, favorecer en los alumnos una actitud reflexiva y positiva sobre los conflictos de su vida cotidiana así como sobre sus posibles soluciones.

7) *Incluir el procedimiento de la discusión como un componente dentro de programas globales de intervención.* Para que los cambios originados por la discusión y representación de conflictos se mantengan y generalicen es imprescindible que este procedimiento se incluya dentro de un modelo general de intervención en el que se proporcione evidencia directa en la dirección de los objetivos propuestos.

3.2. El currículum de la no-violencia para adolescentes

Como concreción de la secuencia de actividades y materiales de una de las versiones más recientes del currículum de la no-violencia que hemos desarrollado en nuestras investigaciones, se incluye a continuación el esquema utilizado en los *Programas de prevención de la violencia entre iguales en la escuela y el ocio*, (Díaz-Aguado, Dir., 2004).

Para poner en práctica la secuencia de 16 actividades que a continuación se mencionan conviene tener en cuenta que los documentos audiovisuales de aplicación en el aula que en ella se utilizan pueden encontrarse en uno de los dos programas publicados con anterioridad: 1) *Programas de educación para la*

tolerancia y prevención de la violencia (INJUVE, 1996), las Cajas Azules; 2) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (Instituto de la Mujer, 2002), la Caja Naranja. Parte de estos documentos puede encontrarse, también, en la página sobre *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, del CNICE http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/

A) Democracia es igualdad.

1.- Activación de esquemas previos y habilidades básicas a través del spot.

2.-Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela.

B) La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia.

3.-Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos.

4.-Comparación con la declaración elaborada en 1948.

5.-Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los/as adolescentes.

C) Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla .

6.-Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo Odio y destrucción.

7.-Discusión sobre la victimación y aplicación a la vida cotidiana de los/as adolescentes.

D) Racismo y xenofobia, completando las actividades iniciadas sobre la igualdad, con una o dos actividades más:

8.-.-Mensajes contra el racismo.

.-Que mala memoria tenemos.

E) Sexismo y violencia de género.

9.-Detección del sexismo y generación de alternativas.

10-Discusión sobre la violencia de género a partir del vídeo Hogar, triste hogar.

11.-Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género.

F) Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.

12.-Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general.

13.-Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre adolescentes.

14.-Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.

15.-Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.

G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.

En la evaluación experimental de este currículum de la no-violencia (Díaz-Aguado, Dir., 2004) participaron un total de 783 adolescentes, de centros educativos de la Comunidad de Madrid, de los Ayuntamientos de Fuenlabrada, Móstoles y Getafe. La media de edad fue de 15,5, con un rango de edades de 13 a 20 años. La comparación de los cambios producidos en los/as

adolescentes que han participado en él, con los/as de un grupo de control que no ha participado, ha permitido comprobar la eficacia de este programa para:

- 1) Reducir las situaciones de exclusión en la escuela, tal como son percibidas por las víctimas, situaciones que cuando no se interviene tienden a incrementarse con el tiempo.
- 2) Reducir las situaciones de violencia en la escuela, y especialmente las más graves, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores.
- 3) Mejorar la calidad de la relación con el aprendizaje y el profesorado, tal como es evaluada tanto por el alumnado que participa en el programa como por sus profesores/as. También se observa una tendencia a mejorar el resto de las relaciones y contextos sobre los que tratan las actividades del programa: la clase, amigos/as, compañeros/as, el instituto, el ocio.
- 4) Prevenir las situaciones de violencia grave en el ocio, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores. Resultado que ayuda a modificar las pesimistas expectativas que el profesorado tiene a veces, sobre la imposibilidad de prevenir desde la escuela formas de violencia que se producen fuera de ella y cuyas principales causas suelen situarse más allá del sistema escolar.
- 5) Incrementar la disponibilidad de estrategias de prevención de la violencia en el ocio más positivas y elaboradas, rechazando el empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos.
- 6) Desarrollar una representación de la violencia que ayuda a combatirla y promover la tolerancia ayudando a superar las creencias que conducen a: la violencia entre iguales; al sexismo y la violencia doméstica; al racismo y a la xenofobia.

3.3. El currículum de la no-violencia para niños y niñas

En los programas que desarrollamos en primaria, de forma paralela al procedimiento de aprendizaje cooperativo descrito en el cuadro uno, que se aplica en materias evaluables, se incluyen una serie de sesiones dedicadas explícitamente a reflexionar sobre los valores de cooperación, tolerancia y no-violencia, incluyendo los tres procedimientos siguientes:

1) *Reflexión-discusión sobre las reglas de la vida en común.* Para llevar a la práctica el principio de la democracia participativa desde el primer curso de primaria pueden llevarse a cabo las siguientes actividades, que conviene iniciar cuanto antes para incorporar los valores cooperativos:

- Discusión sobre las reglas de convivencia en el aula, en las que se especifica lo que se puede y no se puede hacer así como que deberá hacer cada alumno cuando no las respete y por qué.
- Elaboración y votación de una "Constitución del aula". Su cumplimiento se favorece cuando los alumnos participan activamente en dicha elaboración, así como cuando el producto final se escribe y está disponible de forma que todos puedan verla y recordarla (por tener un ejemplar en cada mesa y un cartel en la pared, por ejemplo), y cuando

todos los miembros de la clase han votado expresando su acuerdo con el resultado final.

- Incorporación entre los papeles de los equipos cooperativos de funciones y actividades relacionadas con el cumplimiento de las reglas.
- Evaluación periódica del funcionamiento de las normas aprobadas entre todos e incorporación de los cambios que puedan ser necesarios para mejorarlas.

2) *Enseñanza de habilidades sociales*, siguiendo un procedimiento que incluye: explicación, práctica y evaluación. Esta enseñanza puede llevarse a cabo con toda la clase y completarse, cuando sea necesario y posible, con apoyo individualizado a los niños que así lo requieran, por tener más dificultades para aprenderlas y encontrarse en una situación de riesgo (ser rechazados o estar aislados). Un procedimiento eficaz para conseguirlo consiste en llevar a cabo algunas sesiones que incluyan en un contexto protegido (generalmente fuera del aula):

- Reflexión del adulto con el niño seleccionado sobre la habilidad en cuestión, estimulando el proceso adopción de perspectivas y que la habilidad sea entendida tanto como concepto general como en relación a las conductas específicas que permiten practicarla. Su duración suele ser de unos siete minutos cada día.
- Práctica supervisada por el adulto durante unos doce minutos, en la que el niño seleccionado trata de poner en práctica la nueva habilidad interactuando con un compañero seleccionado para este fin.
- Evaluación de la práctica y compromiso de seguir. Los cinco minutos finales consisten en que el adulto vuelve a hablar solamente con el niño objeto del apoyo para enseñarle a evaluar cómo ha sido su interacción al tratar de poner en práctica la nueva habilidad y le pregunta cómo va a intentarlo hasta la próxima vez que vuelvan a hablar.

3) *Discusión y dramatización a partir de cuentos*. Las investigaciones que hemos realizado en contextos interétnicos y en aulas que integran a niños con necesidades especiales, (Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado, 1994), han permitido comprobar la eficacia de la discusión y representación de conflictos desde los primeros años de primaria para enseñar a resolverlos, mejorar las relaciones que los niños establecen en la escuela, favorecer la integración y desarrollar la tolerancia. Para adaptar los procedimientos de discusión y representación de conflictos utilizados tradicionalmente con adolescentes compensando las limitaciones cognitivas y comunicativas de los alumnos de menor edad, conviene:

- Seleccionar o elaborar materiales adecuados, en los que se representen los conflictos en un nivel próximo al de los niños (ligeramente superior a su nivel de desarrollo actual).
- Y diseñar y aplicar procedimientos de dramatización de los conflictos socio-morales que permitan activar la empatía y el proceso de adopción de perspectivas.

Para favorecer al máximo la eficacia de la discusión y representación de conflictos socio-morales conviene utilizar, en este sentido, problemas muy próximos a los que viven los propios alumnos, pero aparente e hipotéticamente

muy lejanos (para que sea el propio niño quien establezca la conexión). Para lograrlo resulta especialmente indicado el estilo de los cuentos infantiles . A través de este tipo de lenguaje figurado se logra: facilitar su asimilación, al transformar conceptos abstractos y complejos en información fácil de entender y de conectar con la propia experiencia; favorecer el recuerdo de la información transmitida , al ser procesada a un nivel más profundo; estimular la vivencia emocional de las situaciones que se representan lo cual permite desarrollar o transformar determinadas emociones; evitar tener que definir de antemano el conflicto que viven los alumnos (con los consiguientes riesgos que ello podría conllevar) permitiendo que sean ellos los que lo definan y establezcan su posible relación con la historia descrita; y proporcionar un contexto protegido para tratar del conflicto y ensayar posibles soluciones con el distanciamiento de las situaciones simuladas y sin las consecuencias que tiene su tratamiento en la vida real. Representando en este sentido un contexto de seguridad similar al del juego, que resulta óptimo para evitar emociones de carácter negativo como el miedo y la ansiedad. El carácter simulado permite además dar un final feliz a los conflictos y transmitir de esta forma expectativas positivas sobre sus posibles soluciones .

Se han diseñado tres tipos de materiales, cada uno de los cuales supone un mínimo de tres sesiones de clase.

- *¿Quieres conocer a los blues? Un cuento sobre la intolerancia y la violencia.* Incluye situaciones específicas contra el acoso escolar y el racismo y la xenofobia. Puede ser aplicado con buenos resultados desde segundo de primaria. El hecho de que sea más fácil de entender que los dos siguientes lleva a aconsejar iniciar con él este procedimiento (Díaz-Aguado y Baraja, 1992).
- *El descubrimiento de Tani, un niño que tenía las manos partidas. Un cuento sobre la discapacidad, las necesidades especiales y la integración.* Incluye actividades para trabajar la solidaridad y relatividad de las diferencias así como los conflictos emocionales relacionados con ellas, como la envidia, la pérdida y el sentimiento de inferioridad. Puede ser aplicado desde tercero de primaria (Díaz-Aguado, Dir.,1994).
- *Superando el sexismo de los cuentos tradicionales.* Recientemente hemos llevado a cabo con buenos resultados actividades destinadas a enseñar a detectar y superar el sexismo basadas en cuentos tradicionales desde el segundo curso de primaria. En ellas se ayuda a reflexionar sobre las escenas que sexistas y se pide su modificación elaborando nuevas escenas. Por ejemplo, en el cuento de Blancanieves se analizan y modifican las tres escenas siguientes: el poder de la madrastra que lo ejerce de forma perversa por otra forma de ejercerlo, la división de las tareas entre Blancanieves y los enanitos por alguna forma de colaboración, y el final de la historia en el que la protagonista permanece en una pasividad absoluta hasta que llega el príncipe y la despierta por otro tipo de final.

3.4. Pautas para mejorar la eficacia de la disciplina

Tradicionalmente las reglas que rigen la vida en la escuela están previamente establecidas y el alumnado, sobre todo en la adolescencia, vive su incumplimiento como una mera desobediencia a una autoridad y a un sistema que a veces percibe como ajeno. El hecho de participar en su elaboración y de definir el cumplimiento de las normas como lealtad a un grupo al que se sienten y desean pertenecer contribuye a desarrollar su compromiso con dichas normas. Estas condiciones representan, además, una excelente oportunidad de educación para la democracia. Y conviene recordar, en este sentido, que la democracia se aprende con la práctica.

El hecho de insertar la disciplina en el contexto mencionado en el párrafo anterior puede mejorar considerablemente su eficacia educativa, para lo cual conviene tener en cuenta también que:

1.-Uno de los objetivos de la disciplina es enseñar a respetar ciertos límites. Los estudios realizados sobre este tema reflejan que el respeto de dichos límites mejora cuando las normas son claras y coherentes, han sido elaboradas por todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los alumnos, y éstas se aplican a todos según unos principios previamente aceptados.

2.-La impunidad ante la violencia genera más violencia. La eficacia de dichos límites, y del contrato social en cuyo contexto se establecen, se reduce cuando las transgresiones graves quedan impunes. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la violencia está siempre más allá de los límites permitidos en cualquier contrato social democrático. Y que la impunidad ante la violencia que a veces se produce en la escuela (especialmente entre iguales) es un grave obstáculo para enseñar a combatir este problema.

3.-La sanción debe contribuir a diferenciar entre agresores y víctimas, superando distorsiones. Los estudios realizados en contextos muy diversos reflejan que la impunidad ante la violencia hace que ésta genere más violencia debido a que los agresores (y las personas que se identifican con ellos) la interpretan como un apoyo implícito, transmitiendo que aunque en teoría se condena la violencia, en la práctica se aprueba. Esto hace que las víctimas sufran lo que ellas mismas describen como una nueva victimización. Así, la impunidad contribuye a reforzar dos graves distorsiones que potencian la violencia, que llevan, en su forma más extrema, a asociar la conducta del violento con la del héroe, y, con mucha frecuencia, a culpabilizar de dicha violencia a la víctima. En este sentido, una de las funciones de la sanción es establecer con claridad quién es culpable y quién no lo es; enseñando a asumir responsabilidades a quién las tiene y a no sentirse culpable a quién no lo es.

4.-La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales en la dirección de los objetivos educativos y estimulando la capacidad de adopción de perspectivas. Los estudios realizados sobre las deficiencias psicológicas que caracterizan a los adolescentes violentos reflejan que éstos suelen tener, entre otros, los siguientes problemas: 1) dificultades para comprender las consecuencias que su conducta produce en los demás; 2)

distorsiones emocionales que les impiden sentir empatía y les llevan a culpar a la víctima de su propia violencia; 3) y falta de habilidades para afrontar la tensión y resolver los conflictos de forma no violenta. Los procedimientos de disciplina deberían contribuir a superar estos tres tipos de deficiencias, ayudando a que el violento se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructiva que es la violencia, se arrepienta de haberla utilizado, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a ella en el futuro en situaciones similares. La eficacia educativa de la disciplina mejora cuando estos componentes son integrados con coherencia dentro de un proceso global.

5.-El respeto a los límites mejora cuando se aprenden habilidades no violentas de resolución de conflictos. Para evitar que las conductas antisociales se repitan conviene analizar siempre qué función han podido cumplir y como desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto. Y para conseguirlo, conviene tener en cuenta que los adolescentes violentos suelen tener dificultades para comprender y resolver los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de una forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia. Los estudios realizados sobre este tema reflejan que dichos adolescentes suelen tener alterado todo el proceso a partir del cual se analizan y resuelven en la vida cotidiana los problemas interpersonales, proceso que incluye las seis habilidades siguientes, sobre las cuales habría que centrar la intervención: 1) definir adecuadamente el conflicto identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo; 2) establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia; 3) diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación; 4) elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo; 5) llevar a la práctica la solución elegida; 6) valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

4. Más allá de la cooperación en el aula

Los resultados obtenidos en las investigaciones sobre el impacto del aprendizaje cooperativo en las relaciones entre el profesorado reflejan que permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos, y que cuando varios profesores cooperan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente (Díaz-Aguado, 2002; Shachar y Shmuelevitz, 1997).

4.1. La formación del profesorado

Las investigaciones experimentales que hemos realizado sobre la *formación permanente* de los profesores en innovaciones que implican cambios importantes

en su papel docente (Díaz-Aguado, Dir., 1992; 1996; Díaz-Aguado y Andrés, 1999; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), permiten concluir que su eficacia mejora cuando se dan las siguientes condiciones:

- 1) *Los profesores asumen voluntariamente el compromiso de participar en el programa de formación e innovación educativa*, que incluye tanto la participación en las sesiones que componen el curso, como el desarrollo de las innovaciones propuestas dentro de su práctica educativa. Conviene que el cumplimiento de ambos compromisos sea reconocido de alguna forma valorada por los participantes, en la que se especifique el número de créditos que su suma supone. Por otra parte, es preciso que exista una reunión inicial de información, a partir de la cual los profesores puedan decidir su participación, así como dedicar la primera sesión del curso a definir con precisión y de forma consensuada los objetivos y los papeles de cada agente en el desarrollo del programa.
- 2) *El programa de formación favorece la cooperación* entre los profesores que en él participan, así como entre dichos profesores y otros agentes educativos que actúan como mediadores en el desarrollo y evaluación de las innovaciones propuestas; papel que en nuestros trabajos es desempeñado por el equipo investigador de la universidad. El mantenimiento de las innovaciones adquiridas se favorece cuando se insertan en proyectos compartidos por equipos dentro del propio centro educativo.
- 3) *El programa de formación combina la teoría con la práctica*, distribuyendo el curso en una serie de sesiones dedicadas a reflexionar sobre los objetivos a alcanzar, los obstáculos que suelen existir y las innovaciones que pueden permitir superarlos, y conectando los principios teóricos abstractos con concreciones de procedimientos y actividades que permitan llevarlos a la práctica. La temporalización de dichas sesiones debe llevarse a cabo en un tiempo conocido de antemano y de forma que proporcione la oportunidad de planificar una determinada innovación, aplicarla en la práctica cotidiana y reflexionar sobre los logros y obstáculos de dicha práctica en sucesivas ocasiones. Para lo cual es idónea la distribución del programa a lo largo de un semestre o, mejor aún, durante un curso académico.
- 4) *La innovación se inserta en un proceso de reflexión continua*. Para favorecerlo, además de participar en las sesiones de reflexión compartida, conviene que el profesorado lleve a cabo un *diario de campo* sobre las innovaciones que pone en práctica, en el que anotar las dificultades y los logros, para llegar a detectar avances que de lo contrario podrían pasar desapercibidos así como conflictos que requieren ser resueltos en sus primeras fases, evitando la tendencia a aplicar las innovaciones de forma automática, que podría conducir a su trivialización.

4.2. La escuela como comunidad cooperativa

La eficacia de la cooperación como herramienta para adaptar la educación a las exigencias de los retos que vivimos hoy no se limita al escenario del aula, y a las interacciones que allí se producen (entre compañeros y entre alumnos y

profesores), sino que se extiende de forma muy significativa al resto de las relaciones que se establecen en el conjunto del sistema escolar, así como entre éste y la familia, y entre ambos y el resto de la sociedad, siendo especialmente significativas las colaboraciones que pueden situarse a nivel local (con la administración, las ONGs...). Esta es una de las principales conclusiones de la serie de investigaciones recientemente publicada sobre *La prevención de la violencia y la exclusión social desde la adolescencia* (Díaz-Aguado, Dir. 2004).

La necesidad de convertir la escuela en una comunidad que coopera para promover el bienestar y el aprendizaje de todos sus miembros a distintos niveles así como con el resto de la sociedad de la que forma parte es cada día más reconocida entre quienes se preocupan por mejorar la calidad educativa (Gibbs, 1998; Sergiovanni, 1994), dando origen al enfoque que define las escuelas como *comunidades de aprendizaje*. Enfoque que comparte con el aprendizaje cooperativo el énfasis en destacar la cooperación como la herramienta clave para mejorar la educación, aunque sitúa los principales esfuerzos para desarrollarlo más allá del aula, el escenario en el que inicia y concentra más esfuerzos el aprendizaje cooperativo. En resumen, aunque ambas perspectivas comparten el reconocimiento de la necesidad de utilizar la cooperación a múltiples niveles, difieren en cómo inician la forma de llevarlo a la práctica.

Una especial significación tiene, en este sentido, el trabajo desarrollado desde los años 80 a partir de las investigaciones de Kohlberg sobre la democracia participativa en la escuela, con el objetivo de promover el sentido de la responsabilidad y una atmósfera moral más coherente con los valores democráticos que la que a veces se produce en la estructura tradicional. (Higgins, 1991; Kohlberg, 1985; Power y Power, 1992). En los programas elaborados desde esta perspectiva se destacan como condiciones básicas para conseguirlo: 1) la incorporación de la discusión entre compañeros en equipos heterogéneos como procedimiento de enseñanza moral dentro del currículum; 2) la creación de contextos en los que se discutan dilemas morales reales sobre las reglas, la disciplina y los conflictos que se producen en la escuela y se adopten decisiones de forma democrática; 3) y la construcción de un sentido de comunidad, de una cultura moral, orientado al bienestar y la solidaridad entre sus miembros. Innovaciones que permiten reducir los problemas de violencia, absentismo e intolerancia, mejorar las relaciones (entre profesores y alumnos así como entre compañeros) y la calidad de la vida en el centro. Para comprender la relevancia de este tipo de intervenciones conviene tener en cuenta, como se ha comentado en el epígrafe 3.4, que tradicionalmente las reglas que rigen la vida en la escuela están previamente establecidas y que algunos adolescentes viven su incumplimiento como una mera desobediencia a una autoridad y a un sistema que perciben como hostil. El hecho de participar en su elaboración y de definir el cumplimiento de las normas como lealtad a un grupo al que se sienten y desean pertenecer contribuye a desarrollar su compromiso con dichas normas.

4.3. La escuela como escenario de construcción de la cultura

Como reconoce el enfoque sociohistórico de la psicología de la actividad, (Bruner, 1999; Holzman, 1997; Vygotsky, 1978; Wells, 1999), el individuo se apropia de las herramientas proporcionadas por la cultura a través de las actividades educativas –prácticas y teóricas- en las que participa, actividades que están históricamente determinadas y que encuentran en la escuela su principal escenario, tanto para la reproducción como para la transformación de la sociedad de la que forma parte. Esta perspectiva proporciona un excelente marco de referencia teórico para explicar por qué y cómo el aprendizaje cooperativo puede contribuir a la adaptación de la escuela a los actuales retos sociales, al proporcionar contextos de interacción social en los que se utilicen las *herramientas* necesarias para dicha adaptación, incluyendo no sólo los instrumentos tecnológicos sino también, y especialmente, los sistemas simbólicos.

Para realizar esta adaptación, ayudando a tomar conciencia de cómo se construye activa y críticamente la cultura desde el aula, la psicología cultural (Bruner, 1999) propone incrementar desde dicho contexto otros tres principios básicos: 1) la *agencia*, de forma que cada alumno pueda ejercer más control sobre su propia actividad mental (estrechamente relacionada con la capacidad para desarrollar proyectos académicos propios y la motivación de eficacia); 2) la *reflexión*, que le permita darle sentido, entender mejor, lo que aprende; 3) y la *colaboración*, de forma que se mejoren sus oportunidades para compartir los recursos con los demás, incluyendo en este sentido tanto a sus compañeros como a sus profesores. Así se construye desde el aula “esa forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente (después de que todo se ha hecho), terminamos llamando “realidad” para reconfortarnos” (Bruner, 1999, p. 105).

Para comprender cómo iniciar las adaptaciones que es preciso llevar a cabo conviene tener en cuenta que la actividad escolar tradicional se regula a través de una serie de rutinas y papeles que, como sucede en otras instituciones, suelen ser muy resistentes al cambio. Y que para mantener las adaptaciones iniciadas será preciso sustituirlas por papeles y rutinas que fortalezcan a los protagonistas de la educación, ayudándoles a encontrar su propio lugar en el aula y en la escuela.

4. 4. La escuela como reproducción o transformación de la sociedad. Lo que aprendimos de los programas de educación compensatoria

Algunos de los objetivos anteriormente expuestos son de una gran complejidad. Para comprender el ritmo y envergadura de los cambios que implican puede resultar útil recordar algunas de las lecciones aprendidas de los programas de educación compensatoria iniciados en los años 60, con un objetivo muy ambicioso: construir una sociedad más justa a través de la educación. Del análisis de aquel intento, el primero en utilizar los datos y teorías proporcionados por la investigación para transformar desde la educación, a gran escala, una realidad social, pueden extraerse importantes conclusiones:

1) *Ajuste entre expectativas y medios*. Las desmesuradas expectativas con que se emprendieron son, en parte, responsables de la decepción que sus

primeros resultados produjeron. Y es que la creación de expectativas excesivas, imposibles de cumplir con los medios que se emplean, suele llevar a infravalorar la realidad. Riesgo que conviene tener en cuenta en el momento de iniciar innovaciones educativas.

2) *La práctica necesita una teoría que la fundamente.* Los programas deben basarse en una teoría sólidamente establecida, que incluya una explicación coherente y comprensiva de los objetivos a alcanzar, sus posibles obstáculos y los procedimientos que permitan superarlos. En torno a la cual estructurar, como componente básico de la intervención, la formación de los profesores que los van a aplicar; que debe ser, al mismo tiempo, teórica y práctica.

3) *Coherencia y amplitud de la evaluación.* El seguimiento longitudinal de los programas de educación compensatoria (realizado en la década de los 70) reflejó ya una eficacia significativa en la reducción del abandono escolar y de las repeticiones de curso de los alumnos en desventaja, no detectada en las evaluaciones iniciales basadas en el rendimiento y el cociente intelectual. La evaluación de los resultados 25 años va bastante más lejos, reflejando que haber participado en el programa incrementa la probabilidad de estar más tiempo y con más éxito en la escuela, reduciendo el riesgo de desempleo y delincuencia. De lo cual se deriva una eficacia muy notable de las posibilidades de prevenir dichos problemas mejorando la educación, así como la necesidad de cuidar la evaluación de los resultados de forma que resulte más coherente con los objetivos propuestos, planteándola desde una perspectiva interactiva y más amplia, que incluya: las actitudes recíprocas entre profesores y alumnos, las representaciones de tareas y papeles, la motivación por el aprendizaje o la capacidad del sistema escolar para adaptarse a la diversidad de los alumnos.

4) *Innovación cuantitativa versus cualitativa.* El concepto de privación cultural debe ser modificado por el de lucha contra la exclusión y respeto intercultural, para evitar asociar las culturas minoritarias con las consecuencias negativas generadas por situaciones de desventaja y exclusión. Es necesario tener en cuenta, además, que los cambios meramente cuantitativos basados en la teoría de la privación cultural, como adelantar la edad del ingreso a la escuela o prolongar su estancia en ella, no resuelven los problemas originados por causas de tipo cualitativo que residen en las limitaciones de la escuela para adaptarse a la diversidad. Es preciso, en este sentido, modificar sustancialmente la actividad y el modo de funcionamiento del sistema escolar, adaptándolo a las características de los objetivos actuales y de los niños a los que se dirige; y no al revés como hasta ahora se ha hecho debido al supuesto de que tiene que ser el niño quién se adapte a la escuela.

5) *La permanencia de la innovación.* Para que sean eficaces a largo plazo, las innovaciones educativas deben llevarse a cabo de forma continua. Limitar la intervención a determinados momentos o situaciones evolutivas, aunque sean críticas, no permite esperar que sus efectos resulten muy significativos varios años después.

6) *La colaboración de la escuela con el resto de la sociedad.* Es necesario intervenir también fuera de la escuela, sobre las principales condiciones

ambientales que originan los problemas cuyos efectos se pretende modificar, y llevarlo a cabo a distintos niveles (disminuyendo, por ejemplo, la distancia entre la escuela y la familia o trabajando contra la exclusión en el conjunto de la sociedad).

Referencias bibliográficas

- BROPHY, J., y GOOD, T. (1974) *Teacher-student relationships*, New-York, Rinehart and Winston.
- BRUNER, J. (1999) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes. Madrid: ONCE.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Tres libros y un vídeo. También está disponible en: mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; BARAJA, A.; ROYO, P. (1996) Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En: Díaz-Aguado, M.J. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. ; MARTINEZ ARIAS, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios número 73.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R.; MARTINEZ FERNANDEZ, B.; ANDRES MARTIN, T. (2000) *El origen de la integración y la tolerancia en niños de 2 a 6 años*. Madrid: Consejo Económico y social de la Comunidad de Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. MARTINEZ ARIAS, R.; MARTÍN SEOANE, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol. I. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- ECCLES, J.; LORD, S.; ROESER, R. (1996) The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En: CICHETTI, D. ; TOTH, S. (Eds.) *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- GIBBS, J. (1998) *Guiding your school community to live a culture of caring and learning*. Sausalito, CA.: Center Source Systems, TLC.
- GOOD, T.; BROPHY, J. (1991) *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.
- GILLBORN, D. (1992) Citizenship, race and the hidden curriculum, *International Studies in Sociology of Education*, 2, 57-73.
- HIGGINS, A. (1991) The Just Community approach to moral education. Evolution of the idea and recent findings. En: KURTINES, W.; GEWIRTZ, J. (Eds.) *Handbook of moral behavior and development. Volume 3: Application*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- HOLZMAN, L. (1997) *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (1975).
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1989) *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN, Interaction Book Co.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1999) *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Piados. Fecha de la primera edición en inglés: 1995.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (2000) Teaching students to be peacemakers: Results of twelve years of research. Disponible a través de internet en: *Resources for Cooperative Learning, Johnson y Johnson Homepage. Methanalysis of Peacemaker Studies.htm*

- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós. Fecha de la primera edición en inglés: 1994.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; STANNE, M.B. (2000) Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Disponible a través de internet en: *Resources for Cooperative Learning, Johnson y Johnson Homepage. Methanalysis.htm*
- KOHLBERG, L. (1985) A just community approach to moral education in theory and practice. En: M. BERKOWITZ y F. OSER (Eds.) *Moral education: theory and practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- MENDOZA, B. (2006) *La otra cara de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno*. Madrid: Universidad Complutense. Investigación inédita.
- POWER, C.; POWER, A. (1992) A raft of hope: democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education*, 21, 3, 193-205.
- SERGIOVANNI, T. (1994) *Building community in schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- SLAVIN, R. (1983) Cognitive outcomes of cooperative learning. En: LEVINE Y WANGS (Eds.) *Teachers and students perceptions* (pp. 341-365). Hillsdale: LEA.
- SLAVIN, R. (1983) When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- SLAVIN, R. (1985) Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated school. *Journal of Social Issues*, 41(3), 45-61.
- SLAVIN, R. (1987) Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation. *Child development*, 58, 1161-1167.
- SLAVIN, R. (1989) Cooperative learning and achievement: Six theoretical perspectives. En: C. AMES y M. MAEHR (Eds.) *Advances in motivation and achievements*. Greenwich, CT, JAI Press.
- SLAVIN, R. (1992) When and why does cooperative learning increase achievement?. En: HERTZ-LAZAROWITZ, R. Y MILLER, N. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- SLAVIN, R. (1995) *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- SLAVIN, R. (1996) Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- STHAL, R. (1994) The essential elements of cooperative learning in the classrooms. Washington: Educational Resources Information Center, ED370881 1994-03-00 Disponible a través de internet en: ERIC Digets.hym
- TERRY, A. (1998) Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- TORREGO, J.C.; MORENO, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- VYGOTSKY, L. (1978) *Mind in society* (ed. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, y E. Soubermen). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WELLS, G. (1999) *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.