

## ***Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales***

Marta TEMPRADO BERNAL  
(2º Magisterio de Educación Especial)

Correspondencia

Marta Temprado Bernal

Facultad de Educación de  
Zaragoza  
c/ Previsión Social, 16 3º C  
Tel.: 696648968

E-mail:  
marta.amorodio@gmail.com

Recibido: 01/07/2008  
Aceptado: 12/12/2008

### **RESUMEN**

En este artículo se analiza el método de aprendizaje cooperativo como estrategia que favorece la participación y socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales respecto a la mayoría de compañeros de clase. Una serie de investigaciones van a servir como base para analizar las posibles ventajas e inconvenientes de este método para los alumnos con necesidades educativas especiales.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje cooperativo, Alumnos con necesidades educativas especiales, Inclusión escolar.

## ***Advantages of cooperative learning in the socialization of pupils with special needs***

### **ABSTRACT**

The present study analyses the method of cooperative learning as a strategy that improves participation and socialization of pupils with special educational needs with respect to the other pupils in class. A number of studies set the ground to analyse the advantages and disadvantages of this method for pupils with special educational needs.

**KEYWORDS:** Cooperative learning, Pupils with special needs, School inclusion.

## **Introducción<sup>1</sup>**

La escolarización de los niños deficientes mentales ha sido un tema de controversia desde que se consideró que este tipo de personas eran educables. La tendencia actual es buscar el acercamiento del niño deficiente al resto de niños, con la intención de integrarlo desde pequeño en la sociedad, empezando por su inclusión en la escuela. Sin duda, en un primer momento esta medida fue y es considerada hoy en día por la mayoría de expertos como positiva, pero puede acabar siendo perjudicial para el deficiente mental si éste realmente no recibe la atención y el trato que necesita, acorde con sus características sociales y cognitivas. En este sentido, considero un factor determinante para su inclusión en la escuela la metodología didáctica o estrategias de enseñanza que el profesor puede poner en práctica para procurar que todos sus alumnos aprendan lo máximo posible y se sientan al mismo tiempo cómodos y felices entre sus compañeros. Una de estas estrategias de enseñanza es el Método de Aprendizaje Cooperativo.

Sobre el aprendizaje cooperativo se han publicado bastantes libros y centenares de artículos. Por ello, voy a partir del supuesto de que los lectores conocen en qué consiste esta estrategia de enseñanza, cuáles son los elementos que lo integran y los diferentes modos de llevarlo a la práctica<sup>2</sup>. A lo largo de las siguientes páginas analizaré los posibles beneficios y desventajas que puede presentar para los alumnos deficientes mentales el aprendizaje cooperativo a través de la revisión de diversas investigaciones relacionadas con el tema en cuestión.

## **Análisis de investigaciones**

Johnson y cols. (1981; cit. en MOLINA, 2003) realizaron un meta-análisis donde aparecían las conclusiones derivadas de distintos estudios que habían llevado a cabo en relación al trabajo cooperativo con alumnos con problemas de aprendizaje. Se dieron cuenta de que los alumnos normales de los grupos de aprendizaje cooperativo consideraron a sus compañeros deficientes más valiosos e inteligentes que los del grupo de enseñanza individualista. Aquellos creían también que conocían mejor a sus compañeros con dificultades de aprendizaje, los escogían más frecuentemente como amigos, sentían que habían sido ayudados

- 
1. Este artículo forma parte de un trabajo más extenso realizado en el contexto de la asignatura "Aspectos Psicoevolutivos y Educativos de la Deficiencia Mental" con la tutorización del profesor Santiago Molina.
  2. Para quienes no posean esos conocimientos puede resultarles de gran utilidad la lectura de las siguientes referencias: Johnson y Johnson (1999); Johnson, Johnson y Holubec (1999); Leighton (1993); Slavin (1995).

más a menudo por ellos y deseaban menos frecuentemente que fueran trasladados a otra clase. Asimismo, los alumnos discapacitados estaban mucho más integrados socialmente que los de las clases con enseñanza individualista. El número de interacciones que se producían entre los distintos tipos de alumnos en las clases cooperativas era muy superior al que se produce en las clases individualistas, siendo dichas interacciones mucho más positivas que las que se dan en las clases tradicionales. Igualmente, la ayuda que dan los alumnos normales a los discapacitados en las clases cooperativas en lo que respecta a situaciones de resolución de problemas en todas las materias curriculares es muy superior al que se produce en las clases individualistas y competitivas. Y lo que es más importante, el tiempo que dedican dichos alumnos a ayudar a sus compañeros discapacitados no redundaba en perjuicio de sus logros escolares. Todos los resultados citados por ambos autores son coincidentes en asegurar que esos efectos positivos se transfieren a otras situaciones fuera del aula, tanto en el recreo como en la participación en actividades extraescolares.

Rynders y cols. (1993; cit. en MOLINA, 2003) llevaron a cabo otra investigación donde trabajaron con tres grupos de alumnos de enseñanza secundaria, integrado cada uno de ellos por 6 adolescentes normales y 4 con síndrome de Down (N=30). Los tres grupos participaron en un mismo juego, pero con situaciones de aprendizaje diferentes: en aprendizaje cooperativo, competitivo e individual. Un grupo de observadores examinó las interacciones que se producían de acuerdo con esta clasificación: interacciones positivas, neutras y negativas. Igualmente, evaluaron los logros alcanzados por cada grupo y la atracción personal valorada mediante una prueba sociométrica. Los datos demostraron que en las tres variables analizadas los resultados fueron siempre favorables a la situación cooperativa, habiéndose comprobado también que las diferencias de las situaciones competitiva e individual eran estadísticamente significativas con respecto a la situación de aprendizaje cooperativo.

Gerber y cols. (1996; cit. en MOLINA, 2003) realizaron otra investigación con un gran número y variedad de participantes. Dichos autores seleccionaron 10 escuelas de cinco distritos escolares urbanos, suburbanos y rurales en las que habían integrados alumnos discapacitados (con dificultades en el aprendizaje, con problemas emocionales, con retraso mental moderado y severo, con problemas motóricos incluidos parálisis cerebrales, con problemas del lenguaje y con diferentes discapacidades combinadas). Dichas escuelas estaban participando desde hacía varios años en un proyecto de enseñanza colaborativa (el Metropolitan Educational Research Consortium, dependiente de la Virginia Commonwealth University). En total se entrevistaron a 307 personas implicadas directamente en dicho proyecto, con el fin de conocer cuáles eran sus percepciones acerca de las

ventajas y los inconvenientes de la enseñanza colaborativa, referidas todas ellas a un amplio espectro de variables. La muestra se distribuyó así: 14 directores escolares, 101 profesores ordinarios y de apoyo, 32 padres-madres de alumnos normales, 37 padres-madres de alumnos discapacitados, 53 estudiantes ordinarios de magisterio y 70 estudiantes de magisterio de Educación Especial.

Los resultados hallados son consignados por dichos autores en cuatro secciones: una referida a los directores escolares, otra específica de los profesores, otra dedicada a analizar las opiniones de los estudiantes de magisterio y la última a las opiniones de los padres. La constatación más general es que todos los participantes dieron opiniones muy favorables a la experiencia, en todas las variables analizadas, aunque cada sector hacía más hincapié en unas variables que en otras. La única percepción negativa la hizo el grupo del profesorado y se refería al exceso de trabajo y a la necesidad de mayores apoyos.

Tal y como se observa en las conclusiones de esta investigación, una de las posibles *limitaciones* a las que se alude a la hora de llevar a cabo el aprendizaje cooperativo es la falta de tiempo en la escuela para poner en práctica proyectos como éstos. Sin duda esto es cierto. Y es que el verdadero problema quizás no esté en la falta de iniciativa de algunos maestros, sino en la estructura del sistema educativo vigente que impide la realización de propuestas alternativas que requieren más flexibilidad curricular. Probablemente la adaptación de las aulas al método de aprendizaje cooperativo no sería posible sin un cambio en la percepción del modelo de escuela, y consecuentemente, de sociedad, donde se primen otros valores que permitan que el desarrollo personal no se mida en forma de méritos académicos. Comentaré este punto más adelante en el apartado dedicado a la Conclusión.

Cooper, Johnson, Johnson y Wilderson (1980; cit. en SLAVIN, 1995) abordaron las relaciones y percepciones sobre los alumnos discapacitados que se establecían en aulas de integración que usaban bien una estructura de aprendizaje cooperativa, bien competitiva o individualizada. Los alumnos integrados en estas clases, un total de 12, habían sido incluidos en las categorías de trastornos de aprendizaje o trastornos emocionales. Los resultados, obtenidos a través de la aplicación del método de nominaciones y de la observación de las clases, señalaron que todos los alumnos de aulas donde se utilizaban los métodos cooperativos se ayudaban entre sí mucho más que en la situación individualista. Además, los alumnos ordinarios, tanto en la situación de cooperación como de competición, elegían a alumnos integrados como amigos mucho más frecuentemente que lo hacían los alumnos ordinarios de las aulas donde se trabajaba con métodos individualistas.

Amstrong, Johnson y Balow (1981; cit. en SLAVIN, 1995) compararon el uso de métodos de instrucción cooperativa e individualista en la asignatura de lenguaje, en la que había cuatro alumnos de 5º y 6º grado durante cuatro semanas. De los cuarenta alumnos, el 25% eran niños integrados clasificados como alumnos con trastornos de aprendizaje. Dicha asignatura se impartía un día a la semana durante 90 minutos. Los alumnos fueron adscritos a dos grupos. Uno de ellos trabajaba con métodos individualistas de instrucción y el otro con métodos cooperativos. Los resultados indicaron, en el área de socialización, que los alumnos ordinarios en la condición de aprendizaje cooperativo evaluaban a sus compañeros con dificultades de aprendizaje más positivamente y les atribuían mayor capacidad cognitiva que sus compañeros ordinarios del aula donde se seguía el método individualista. Además, los alumnos ordinarios de la clase cooperativa creían conocer mejor a sus compañeros con trastorno de aprendizaje, los escogían como amigos con mayor frecuencia y manifestaban que habían sido ayudados por ellos. A nivel de comportamientos reales, los alumnos con problemas de aprendizaje eran mucho menos aislados en la condición de aprendizaje cooperativo que en la de individualización.

En otro estudio, Johnson y cols. (1981; cit. en SLAVIN, 1995) abordaron el impacto de las experiencias de aprendizaje cooperativas y competitivas en la atracción interpersonal entre los alumnos con trastornos de aprendizaje (un total de ocho) y normales (un total de treinta y dos). Durante dieciséis días los alumnos, que fueron asignados al azar a los distintos grupos, participaron en una clase de matemáticas de 25 minutos. El análisis de las observaciones realizado demostró que en las aulas en que se había trabajado con métodos cooperativos había habido una mayor incidencia de interacciones durante la instrucción entre ambos tipos de alumnos. Además, éstas tenían como objetivo implicar a los alumnos con necesidades educativas especiales en las actividades, ayudarles y animarles para la obtención de los logros requeridos por la tarea.

Como se deduce de estas tres últimas investigaciones citadas por Slavin (1995), la socialización de los niños deficientes mentales aumenta en las situaciones de aprendizaje cooperativo. Estos alumnos llegan a hacer amigos y además se constata que sus compañeros se muestran mucho más propensos a prestarles ayuda. Quizás sería conveniente deducir si esa ayuda viene realmente motivada por un sentimiento altruista o si en cambio se debe a la necesidad de que es preciso que todos los alumnos cumplan su papel para que el grupo obtenga buenos resultados. Es decir, si la ayuda no implica nada más que una acción para lograr el éxito personal –que en el aprendizaje cooperativo coincide con el del grupo– o bien de verdad los alumnos acaban sintiendo que es positivo el apoyo entre ellos al margen de su éxito individual.

Johnson, Rynders, Johnson, Schmidt y Haider (1979; cit. en Parrilla, 1992) abordaron la incidencia en la atracción interpersonal entre alumnos integrados y normales como consecuencia del uso de métodos cooperativos, individualizados y “laissez faire”. La situación estudiada se produjo en clases de integración a tiempo parcial y se circunscribió al tiempo que duró el estudio: una hora semanal durante seis semanas. El número de alumnos en cada una de las tres situaciones de aprendizaje era, en todos los casos, de 10. Seis de ellos eran alumnos ordinarios y cuatro clasificados como deficientes mentales medios. El análisis de las observaciones se centró en las interacciones entre alumnos en cada una de las situaciones. Éstas fueron cuantificadas y codificadas como positivas, negativas o neutras. Tanto los observadores como los profesores rotaron durante el transcurso de la investigación por las tres condiciones instructivas. Los resultados señalaron que en la clase en que se usaron los métodos cooperativos se producía un mayor número de interacciones positivas de apoyo y amistosas entre ambos tipos de alumnos que en cualquiera de las otras dos situaciones.

Acton y Zarbatany (1988; cit. en PARRILLA, 1992) intentaron valorar cómo incide la cantidad de interacción posible en los grupos cooperativos y el nivel de habilidad de los alumnos deficientes en las preferencias y actitudes de los alumnos normales hacia sus compañeros con necesidades educativas especiales. Antes y después de iniciarse la participación en un juego cooperativo, se valoraron las preferencias de los 40 alumnos de sexto grado de un centro escolar hacia sus compañeros del aula de educación especial del mismo centro. Se formaron cuatro grupos experimentales compuestos en cada caso por ocho parejas de alumnos. Cada pareja estaba formada por un alumno del aula ordinaria y otro del aula especial. Cada par fue asignado al azar a una de las cuatro condiciones experimentales de juego formadas, cruzando las oportunidades de interacción entre los dos miembros del grupo (alta o baja) con el resultado de la manipulación del rendimiento de los alumnos deficientes (bueno o malo).

Los resultados de esta investigación coinciden con investigaciones anteriores en el sentido de que la participación en grupos cooperativos influye positivamente en las preferencias de los alumnos normales por sus compañeros deficientes. Más aún, en todos los grupos se produjeron incrementos en las preferencias hacia los alumnos deficientes, lo cual permite inferir que no es la tipología lo que determina la relación entre la cooperación y la atracción interpersonal sino la situación de aprendizaje cooperativo, ya que una alta interacción producía menos puntuaciones negativas y puntuaciones positivas más altas hacia los alumnos deficientes que la que se producía en los grupos en los que no se potenciaba la interacción entre sus miembros.

Otra investigación (PUTNAN, RYNDERS, JOHNSON y JOHNSON, 1989; cit. en PARRILLA, 1992) evaluó la influencia que tiene el conocimiento de destrezas colaborativas de los alumnos en las interacciones sociales que establecen cuando participan en grupos de aprendizaje cooperativo. El estudio se llevó a cabo con 32 alumnos de quinto grado de dos escuelas ordinarias y 15 alumnos deficientes mentales moderados y severos que asistían a tres aulas de educación especial de las dos escuelas citadas. Los alumnos fueron adscritos al azar a dos condiciones según un muestreo estratificado. En la condición 1 (C1), los alumnos iniciaron el experimento sin formación previa en destrezas de colaboración. En la condición 2 (C2), los alumnos recibieron entrenamiento en destrezas de instrucción colaborativas antes de iniciar el experimento. Los grupos cooperativos estaban formados por tres alumnos, dos normales y uno especial, que trabajaban en actividades de ciencias que favorecían la interdependencia y la participación de todos los miembros del grupo. La evaluación hacía referencia al resultado global del grupo con independencia de la aportación de sus miembros. Las interacciones sociales que se producían en los grupos fueron observadas directamente y codificadas a través de una versión modificada del Sistema de Observación de Interacciones Sociales de Voeltz *et al.* (1981). El análisis de los datos reveló diferencias significativas entre los grupos según si habían sido o no formados en las destrezas colaborativas. Así, en los grupos C2 los alumnos normales interactuaban más con los alumnos deficientes, estaban más pendientes de ellos, les ayudaban y trabajaban de forma cooperativa con ellos que en los C1.

Este estudio aporta un importante dato de cara al uso de la enseñanza cooperativa al señalar que las destrezas colaborativas impactan los comportamientos dirigidos hacia los alumnos deficientes en los pequeños grupos, así como el comportamiento de éstos en los mismos. Preparar a todos los alumnos para las eventuales respuestas y demandas sociales y colaborativas en los grupos cooperativos parece ser un acertado camino para el desarrollo exitoso de la escolarización de los alumnos con algún tipo de discapacidad en las aulas ordinarias.

A pesar de las ventajas del aprendizaje cooperativo para los alumnos con necesidades educativas especiales –constatadas en todas las investigaciones analizadas– algunos expertos consideran necesario respetar determinadas condiciones.

*“Solamente en los programas de tutorías entre iguales parece haber una vinculación directa entre la autoestima académica y la autoestima del alumno que ejerce de tutor. Es posible que en algunos grupos cooperativos se diluya la aportación de cada miembro al grupo y eso impida la modificación de la autoestima. Pero también es posible la hipótesis contraria. Una excesiva*

*delimitación de funciones puede llevar a la subvaloración de la aportación del alumno integrado con la consiguiente inalterabilidad de la autoestima” (PARRILLA, 1992, 154).*

Por su parte, Echeíta y Martín (1990) afirman que aunque es cierto que algunas estrategias de aprendizaje cooperativo permiten que los alumnos puedan participar en lo que están más preparados y más les interesa,

*“...esta característica, que hace que este método sea especialmente relevante para el trabajo con los alumnos con necesidades especiales, es al mismo tiempo su mayor limitación, ya que puede ser la vía para consagrar a los que siempre hacen las tareas relevantes frente a los que inciden sobre actividades rutinarias” (ECHEÍTA y MARTÍN, 1990, 65).*

Desgraciadamente, la mayoría de las investigaciones son bastante imprecisas en lo que se refiere a la tipología diagnóstica de los alumnos con necesidades educativas especiales. Por esta razón, a continuación me centraré en otro conjunto de investigaciones que se refieren específicamente a niños con síndrome de Down<sup>3</sup>.

Rynders y Low (2001) llevaron a cabo un estudio metaevaluativo de algunas investigaciones en las que participaron alumnos con síndrome de Down. De ese estudio, las investigaciones que me parecen más relevantes, a tenor de los objetivos de este trabajo, son las que comento a continuación.

Cooke y cols. (1982) integraron una niña de 7 años en una clase de primer curso como participante en un amplio programa de tutorías por parte de compañeros dentro de una escuela elemental ordinaria. Una compañera de clase de su misma edad fue seleccionada como tutora. Las sesiones de tutorías tuvieron lugar durante cinco meses. Constan de tres componentes: reunión de tutores, práctica y comprobación. Al principio de la sesión la profesora extraía de la carpeta de la niña con síndrome de Down una lista de palabras para trabajarla con un grupo de tres o cuatro tutores durante cinco minutos. La profesora leía las palabras que la niña debía aprender y los tutores la reforzaban con la palabra sí cuando las decía bien. Cuando producía algún error las tutoras trataban de enseñárselas correctamente. Si el grupo tenía problemas llamaban a la profesora. Posteriormente la tutora y la niña con síndrome de Down se sentaban juntas en el suelo y la tutora presentaba un juego de cartas con las palabras escritas. Ante los errores, la tutora le pedía que lo dijera de nuevo, y si aun así fallaba, le decía la respuesta correcta. Si acertaba, cada cartel leído correctamente era colocado encima de una cara sonriente;

---

3. Un análisis más detallado y profundo de este tipo de investigaciones puede consultarse en Vigo, (2004).



si no, encima de una gran X. Tras cinco meses los resultados revelaron que el conocimiento visual de palabras había aumentado significativamente tanto en la niña con síndrome de Down como en la tutora.

Martella y cols. (1995) evaluaron el impacto de formar a compañeros sin discapacidad para ayudar a un niño de 14 años con síndrome de Down, con discapacidad intelectual severa y conducta hiperactiva. El niño recibía formación por parte de dos compañeros que estaban en bachillerato superior previamente entrenados, para que utilizaran frases de refuerzo como *“qué bien lo has hecho, has conseguido decir la palabra «azul»*” y que sustituyeran frases negativas como *“no, eso está mal”* por frases alternativas como *“ha sido un buen intento, lo correcto es «azul»*”. Los resultados mostraron una disminución muy significativa de las verbalizaciones inapropiadas del niño con síndrome de Down y un aumento de la aceptación de propuestas alternativas.

Estas dos investigaciones me parecen muy interesantes porque demuestran cómo muchas veces son los propios niños los que mejor pueden educarse entre sí. El maestro en ocasiones está muy lejos de llegarse a imaginar qué pasa por la cabeza de sus alumnos; sin embargo, ellos están aprendiendo al mismo tiempo cosas que antes les eran desconocidas y quizás por ello puedan acercarse mejor al niño con problemas de aprendizaje, al explicar qué supone ese nuevo concepto que pretende enseñarle. Es posible que el maestro, al intentar hacer comprender ideas que domina desde hace mucho tiempo, no sea tan preciso en su explicación y sus palabras no lleguen tanto al pequeño con dificultades, que las que pueda proporcionarle otro niño de su edad o algo más mayor.

Además de las investigaciones que han sido analizadas existen otras cuyo objetivo ha consistido en mostrar las ventajas del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, debido al propósito de este trabajo, no considero oportuno reseñarlas<sup>4</sup>.

Aunque el amplio y riguroso estudio coordinado por Meijer (2003) –por encargo de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial– se centra exclusivamente en el análisis de las variables que poseen más relevancia en la escolarización de los alumnos con necesidades especiales en colegios ordinarios, me ha parecido pertinente terminar este trabajo con la siguiente cita:

*“El estudio demuestra que la tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es eficaz tanto en el área cognitiva como en la afectiva del aprendizaje y desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los que*

---

4. La lectura de Pujolás (2001) puede resultar muy útil a los lectores interesados en esta problemática.

*se ayudan unos a otros, especialmente dentro de un sistema flexible y bien considerado de agrupamiento de alumnos, se benefician del aprendizaje conjunto. Además, no existen indicadores que demuestren que los alumnos más capaces se perjudiquen de esta situación. Los resultados indican el progreso tanto en el área social como académica” (MEIJER, 2003, 16).*

### **Reflexiones personales a modo de conclusión**

El aprendizaje cooperativo es positivo para todos los alumnos, puesto que favorece un mayor grado de socialización con sus compañeros y aumenta notablemente su capacidad de trabajo y conocimientos adquiridos. De cualquier forma, es preciso tener en cuenta una serie de aspectos que eviten que este método, en principio tan beneficioso para todos y –en especial– para los niños con necesidades educativas especiales, acabe siendo una forma más de encubrir la marginación escolar a la que en bastantes ocasiones se ven sometidos ese tipo de alumnos.

Esta metodología requiere una gran implicación por parte del maestro. Sin duda, el trabajo que tiene que realizar es mucho mayor que el del profesor que se limita a seguir un libro de texto del que se convierte en esclavo. El aprendizaje cooperativo implica otra visión del docente, un verdadero profesional que dirija realmente su clase, los contenidos a tratar y la forma de hacerlo. Además, deja de ser él el centro de atención y el vigilante, para compartir estas funciones con los alumnos, que son ahora ellos mismos quienes se autocontrolan y, además, supervisan el trabajo de los compañeros. Sin duda, si el método funciona correctamente, el maestro puede dedicar mucho más tiempo a trabajar en la preparación del material de trabajo, puesto que el orden en la clase está asegurado gracias a la colaboración de sus alumnos. Sin embargo, es posible que algunas variables impidan que esto suceda. Los alumnos con necesidades educativas especiales pueden sentirse motivados para trabajar en equipo, pero si los temas que tratan no les interesan o sienten que siempre se les adjudica el papel *fácil* en su grupo, acabarán creyéndose fuera de lugar en su clase. Por otra parte, si los profesores no cuentan con la sensibilidad y paciencia necesaria para trabajar con este tipo de personas, los beneficios del aprendizaje cooperativo que han demostrado todas las investigaciones jamás podrán conseguirse.

Otro aspecto importante es la evaluación del niño deficiente integrado en un grupo de aprendizaje cooperativo. Si el docente pone en práctica el aprendizaje cooperativo, pero trata de evaluar a los alumnos discapacitados con los mismos criterios que al resto de la clase y con las técnicas tradicionales, no hay que ser muy sagaces para suponer que esos niños obtendrán resultados negativos en la mayoría

de las ocasiones y se sentirán fracasados. Tampoco sería lógico –es más, causaría un perjuicio– engañar al niño deficiente haciéndole pensar que su competencia se corresponde con la de sus compañeros de grupo, porque realmente tiene un nivel inferior, aunque participe en el equipo con ellos. Lo que hay que evaluar es su progreso, pero no comparándolo con el de los alumnos normales, sino consigo mismo. Naturalmente, ello exige basarse en un criterio idiográfico y olvidarse de los criterios nomotéticos que únicamente son útiles en la evaluación psicométrica tradicional.

Tal y como puede comprobarse, una buena parte de las investigaciones analizadas hacen referencia a las ventajas que el aprendizaje cooperativo supone en los deficientes mentales a la hora de relacionarse. Sin duda, es un aspecto esencial el que estas personas se sientan bien al menos emocionalmente, ya que posiblemente sea difícil que lleguen a alcanzar *logros* valorados socialmente (prestigio, familia...) que les proporcionen felicidad.

Una correcta aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo puede llevar al niño deficiente mental a encontrar amigos en la escuela y a sentirse integrado dentro de ella, pero en el momento en que este tipo de personas no puedan seguir el ritmo escolar y de evolución social de sus compañeros, ¿qué será de ellos? Considero que sería conveniente hacer un estudio real de cómo esas amistades evolucionan a lo largo de los años, cuando los niños *cooperantes* se conviertan sin remedio en jóvenes competitivos que buscan ser los mejores en sus estudios, empleos, etc. para no ser unos marginados sociales.

En mis prácticas escolares tuve la oportunidad de pasar tiempo en una clase de infantil donde había una niña deficiente mental. Era entrañable ver cómo todos sus compañeros intentaban ayudarla y se acercaban a darle besos y abrazos sin que ningún adulto se lo pidiese. La sentían como a una más, pero no obviaban que era diferente en algunos aspectos y se proponían que no se sintiera como tal en ningún momento. En cambio, pude comprobar otras situaciones totalmente diferentes en aulas de cursos más avanzados, cuando los niños han ido absorbiendo ya valores característicos de la sociedad en que vivimos. En este colegio, las maestras del primer ciclo de primaria trabajan en sus aulas el método de aprendizaje cooperativo para intentar integrar al máximo en sus aulas a varios niños con problemas de aprendizaje (incluida una deficiente mental). Fue curioso que al llegar el primer día, lo primero que los niños me contaron fue “quiénes sabían leer bien y quiénes todavía no lo habían conseguido o ni siquiera habían podido intentarlo”. Eran señalados con el fin de sobresalir sobre ellos y hacer notar a la *nueva profesora* –el adulto, el jefe, el supervisor– que ellos eran muy listos y mayores en comparación con sus compañeros que *ni siquiera saben leer y escribir*.

En otra aula de 6<sup>o</sup> de Primaria había otra niña deficiente mental, que recibía apoyo dentro de clase para evitar la exclusión y que, además, había trabajado siempre desde pequeña con sus compañeros cuando se organizaban de forma cooperativa. Esta chica no recibía un maltrato evidente por parte de sus compañeros en sentido estricto, es decir, no era insultada ni era motivo de burlas; sin embargo, para la mayoría era un ser transparente, vacío, porque a esta niña no le interesaba hablar de lo guapos que eran los niños de la otra clase o de las series televisivas para adolescentes que comentaban en los recreos, o de lo bien que lo pasaban en su tiempo libre jugando solos en el parque. Ya no le señalaban con el dedo, como hacían los niños de 2<sup>o</sup> de Primaria, porque los alumnos de 6<sup>o</sup> eran más *educados*; en cambio, no la tenían en cuenta al realizar las actividades que realmente crean vínculos como es jugar juntos en la hora del recreo o contarse las confidencias características de la etapa preadolescente.

Evidentemente, mi experiencia no supone ningún tipo de investigación empírica. Son simples observaciones a corto plazo, pero que no pienso que disten mucho de la realidad en otras escuelas y, si las he incluido en este artículo, es porque las considero presumiblemente representativas. Aunque la integración y el trabajo en grupos cooperativos en un primer momento puede favorecer las relaciones escolares –incluso extraescolares– de los niños discapacitados, es muy posible que a nivel macrosocial acaben siendo unos excluidos ocupando puestos de trabajo rutinarios o irrelevantes y siendo dependientes de sus familias, es decir, sin apenas libertad. Es cierto que han sido positivos los resultados de los programas de inclusión a través de métodos cooperativos, pero al salir de la escuela los niños se encontrarán con una sociedad que valora unos cánones como la inteligencia, la belleza de las modelos de televisión, etc., de los que quizás estén muy lejos durante toda su vida.

Las investigaciones demuestran que métodos didácticos como el aprendizaje cooperativo, que suponen el contacto e intercambio de experiencias con las personas *normales*, logran una mayor aceptación del deficiente mental. Sin embargo, la escuela no está preparada para competir con otros medios de información y transmisión de conocimientos como la televisión, que nada favorecen la valoración de las personas diferentes. Por otra parte, creo que la aceptación del deficiente, tanto en la escuela como en la sociedad, muchas veces se asocia al simple hecho de dejarle participar en determinados ámbitos, pero sin realmente darle una oportunidad de manifestar sus sentimientos o permitirle una vida acorde con sus posibilidades. No se aceptan. Simplemente se les deja vivir y participar en la vida social cuando no suponen una molestia para los demás.

## **Referencias bibliográficas**

- ACTON, H.M y ZARBATANY, L. (1988). "Interaction and Performance within cooperative groups: effects on nonhandicapped students attitudes toward mildly mentally retarded peers". *American Journal on Mental Retardation* 93(1), 16-23.
- ARMSTRONG, B., JOHNSON, D.W. y BALOW, B. (1981). "Effects of cooperative vs. individualistic learning experiences on interpersonal attraction between learning -disabled and normal- progress elementary school students". *Contemporary Educational Psychology*, 6, 102-109.
- COOKE, N., HERTON, T., HEWARD, W. y TEST, D. (1982). "Integrating a Downs' syndrome child in a classwide peer tutoring system: A case report". *Mental Retardation* 20 (1), 22-25.
- COOPER, L., JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. y WILDERSON, F. (1980). "Effects of cooperative, competitive and individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogeneous peers". *Journal of Social Psychology*, 111, 243-252.
- ECHEÍTA, G. y MARTÍN, E. (1990). "Interacción social y aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III (pp. 49-69). Madrid: Alianza.
- GERBER, P.G. y cols. (1996). "The efficacy of the collaborative teaching model for academically-able special education students: A research report". *Metropolitan Educational Research Consortium*, University of Virginia.
- JOHNSON, D.W. y cols. (1981). "Student-student interaction: the neglected variable in education", *Educational Researcher*, (10), 5-10.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1987a). "Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction". *Journal of Educational Psychology*, (73), 444-449.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1987b). "La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal". *Revista de Educación*, N° extra, 157-171 (ed. org. en *Exceptional children*, 47, 1980).
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Sao Paulo: Aique.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós.
- JOHNSON, R.T., RYNDERS, J., JOHNSON, D., SCHMIDT, T.B. y HAIDER, S. (1979). "Producing positive interaction between handicapped and nonhandicapped teenager

through cooperative goal structuring: Implications for mainstreaming". *American Educational Research Journal*, (16), 161-168.

LEIGHTON, M.S. (1993). "Aprendizaje cooperativo". En J.M. Cooper (Coord.), *Estrategias de Enseñanza: guía para una mejor instrucción* (pp. 453-497). México: Limusa.

MARTELLA, R. y cols. (1995). "Determining the collateral effects of peer tutor training on a student with severe disabilities". *Behaviour Modification* 19, (2), 170-191.

MEIJER, J.W. (2003). *Educación Inclusiva y Prácticas en el aula. Informe resumen*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.

MOLINA, S. (2003). *Educación especial. Bases metateóricas e investigadoras*. Granada: Arial.

PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel.

PUJOLÁS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

PUTNAN, J., RYNDERS J., JOHNSON, D.W y JOHNSON, R.T. (1989). "Collaborative skill instruction for promoting positive interactions between mentally handicapped and nonhandicapped children". *Exceptional Children*, 55 (6), 550-557.

RYNDERS J. y cols. (1993). "Improving integration outcomes for children with and without severe disabilities through cooperatively structured recreation activities: a synthesis of research". *British Journal of Special Education*, 26,(4), 386-407.

RYNDERS J. y LOW, M.L. (2001). "¿Se va a la deriva la integración educativa? La necesidad de estructurar las interacciones de comunicación entre estudiantes con síndrome de Down y sus compañeros". *Revista de Síndrome de Down*, septiembre, 89-101.

SLAVIN, R.E. (1995). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

TOPPING, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. International Bureau of Education, UNESCO, Genève.

VIGO, B. (2004). "Enseñanza y aprendizaje cooperativo". En S. Molina (Coord.), *Diseño curricular para niños con Síndrome de Down* (pp. 63-83). Zaragoza: Prensas Universitarias.

VOELTZ, L., KISHI, G. y BRENNAN, J. (1981). *The social interaction observations system (SIOS)*. Honolulu: Univ. Hawaii.