

Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva

Efectos del aprendizaje cooperativo

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208
Recepción: 21/04/2010
Aceptación: 02/05/2010

Rafael López Fuentes
Purificación Salmerón Vílchez
Cristina Salmerón Vílchez
Universidad de Granada

RESUMEN

Este artículo pone a prueba la eficacia de una metodología de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo para generar un mejor desarrollo en nuestro alumnado de la competencia social y ciudadana. El estudio se realiza en aulas ordinarias heterogéneas trabajando desde planteamientos de educación inclusiva. Así a través de una metodología de investigación cuasi experimental y con un diseño pre-experimental con pretest-postest se desarrolla la investigación durante los dos primeros trimestres del curso 2009/10, en cuatro aulas de centros públicos de educación primaria y tres de secundaria obligatoria. Tras el análisis de los datos obtenidos, podemos concluir que los resultados confirman nuestra hipótesis de partida y tanto el alumnado de primaria como de secundaria incrementa de manera significativa las habilidades, actitudes y capacidades que componen nuestra Competencia Social y Ciudadana y que se ponen en práctica en la actividad que hemos utilizado para su evaluación, los dilemas éticos.

PALABRAS CLAVE

Competencias básicas, educación inclusiva, competencia social y ciudadana, aprendizaje cooperativo, aulas ordinarias de integración

ABSTRACT

This article shows the efficiency of a methodology based on cooperative learning, that generate a better development in our students' Social and Citizenship Competence. The study takes place in ordinary classrooms, working with inclusive education issues. So, through a quasi experimental investigation methodology, with a pre experimental design (pre-test, post-test) we have developed the investigation during the first two trimesters of the 2009/10 school year, in four classrooms of primary Education and three of Secondary education. After the analysis, we can conclude that all the students from both levels have increased, in a significative way, all the abilities, capacities and attitudes which conform the social and citizenship competence and which have been practiced in the activity we have chosen to evaluate them, the ethical dilemmas.

KEY WORDS

Basic Competences, inclusive education, Social and Citizenship Competence, Cooperative learning, ordinary classrooms

(Pp. 29-46)

“Al igual que se aprende la solidaridad, el respeto a la diferencia o la honradez, también puede aprenderse la violencia y la intolerancia (Torrego y Moreno 2003)”

1. Introducción

La sociedad actual de principios de siglo XXI es una sociedad compleja, individualista, donde la escuela ha perdido gran parte de su protagonismo en los procesos de aprendizaje. Hoy día, escuela y familia han perdido la hegemonía como agentes socializadores y su actividad se ve fuertemente influida por otras formas de relación sustentadas, por ejemplo, en soportes de comunicación on line, que diversifican los centros de interés de los niños y niñas que aprenden. La interacción de todos estos elementos da como resultado la forma en que el alumnado va a aprender a discernir, discrepar, colaborar...

Ante un panorama cada vez más globalizado, plural y multicultural, se hace necesario que los alumnos y alumnas aprendan a relacionarse con personas diferentes, participando en la sociedad de manera adecuada y aprendiendo a convivir. Esta necesidad contrasta con la realidad de los centros educativos actuales en los que se está observando un grave deterioro de la convivencia escolar: aumentan las conductas violentas, de riesgo, brotes de racismo. Todo ello, ha generado una necesidad generalizada de educación para la convivencia, de recuperar la función moral de la educación, el desarrollo de habilidades sociales, la empatía el altruismo y la educación cívica (Marina y Bernabeu, 2008).

Es aquí donde se justifica la necesidad de una educación en competencias básicas que dé respuesta a demandas reales donde el desarrollo integral de todos nuestros alumnos y alumnas se consti-

tuye en meta principal (LOE, 2006). “La educación debe sufrir transformaciones radicales profundas en las prácticas y en las propuestas educativas que se formulen, así como en la organización del conocimiento, en la selección de los contenidos, en el desarrollo de las prácticas educativas y su organización, así como en la evaluación de las distintas propuestas educativas” (Bueno, 2008: pp. 57-76)

Consideramos que la reforma educativa desde este enfoque, con las disyuntivas o controversias que ha generado, favorece la mejora de la atención a la diversidad al tener que concretar “que se debe ser capaz de...”, y además, propiciar la reflexión sobre los derechos al desarrollo de todas las personas con mayor o menor nivel de dominio en el desempeño de tareas. Como señalan Zabala y Arnau (2007: 48), “ser competente no es una cuestión de todo o nada”. El término competencia, no alude a lo que uno posee, sino a la manera en la que se desenvuelve en determinadas situaciones. El calificativo de básicas responde a la necesidad de que los currículos garanticen su accesibilidad a todos. Podrían haberse denominado también mínimas, en el sentido de construir una propuesta para todos, recordando, en expresión de Sarramona (2004: 15) que “la función primordial de la escuela es garantizar unos mínimos comunes para todos los alumnos, a la vez que un máximo para cada uno de ellos”. La actitud del docente, por tanto debe “tener como interés inmediato, no el de verificar cuántos niños han aprendido y cuantos no, sino el de preguntarse cuales han sido las maneras, los procesos, las estrategias de enseñanzas adecuadas y cuáles no” (Cuomo e Imola, 2008: pp. 49-58)

Por tanto, el elemento fundamental en el desarrollo de estas competencias es el modelo de aprendizaje que se adopte. Éste,

orientará las metodologías de enseñanza y el diseño de tareas, como factores relevantes de eficacia determinada esencialmente por la calidad de los procesos de aprendizaje que experimenta el alumnado y el trabajo interdisciplinar del profesorado en su proyecto educativo. No se trata pues, únicamente, de incorporar las competencias básicas a la intervención docente como un elemento más del currículo sino que es un modo diferente de concebir el proceso de aprendizaje del alumnado.

2. Aprendizaje cooperativo y competencia social y ciudadana: algo más que aprender juntos

De nada sirve diseñar las actividades y promover la transferencia de los contenidos a la vida real, si al ejercer como ciudadano en esa vida no se sabe compartir, respetar, tolerar, empatizar, cuidar, querer...es decir, convivir. La pretensión de esta competencia básica es (Escamilla 2008:87) el "desarrollo de comportamientos equilibrados, corresponsables y solidarios, exponentes de la implicación activa en la defensa de los valores democráticos que garantizan la vida en común" y encaminados tanto a generar relaciones interpersonales como cívicas en el contexto cultural de convivencia, donde nuestro contexto es nuestra cultura, entendida ésta como la realización de un proyecto de vida. (Marina 2006). Porque la cultura determina la educación y ésta a su vez, conserva o cambia la cultura. Así, todas las sociedades construyen su sistema de creencias, valores, costumbres con los que tratan de dar respuesta a las situaciones o problemas que el contexto o entorno les

demanda. Desde esa premisa, educar es socializar, o desarrollar en sus ciudadanos las capacidades, valores y destrezas que una sociedad considera imprescindibles para convivir de forma adecuada.

Es ya clásico, pero válido, el informe De-lors (1996) al asumir que uno de los fundamentos básicos de la educación en el siglo XXI es el "aprender a convivir" como clave en la construcción de ese ser social que necesita nuestra sociedad. Pero, ¿cómo alcanzar ese nivel de convivencia; ese aprender a ser en esta sociedad si la adecuada convivencia se manifiesta en una cultura interiorizada de colaboración a la que se llega desde un aprendizaje en cooperación? (Traver y García, 2004). Compartimos la opinión de Jurado (2009) cuando afirma que "la educación, entendida como un proceso de comunicación didáctica, tiene como señal distintiva el ser altamente interactiva, entre los diferentes agentes que están involucrados en dicho proceso, para hacer más asequible los principios en los que se sustenta la realidad que nos envuelve".

Por tanto, los elementos fundamentales de la cooperación en el quehacer diario de cada ciudadano activo consisten esencialmente en compartir metas comunes y trabajar de manera corresponsable en su consecución. Interiorizar estos aprendizajes supone diseñar interacciones de calidad en los contextos escolares que tengan la misma finalidad. El desarrollo de ciertas habilidades cooperativas en los alumnos y alumnas debe haber sido provocado de forma intencional en los proyectos educativos de centro y concretado en los específicos de aula.

La organización del currículo para la educación y desarrollo de la competencia social y ciudadana, salvo situaciones de innovación o de investigación, no ha resultado de mucha eficacia, y no porque

el sistema educativo no lo haya intentado. Ya en 1990, la LOGSE contenía muchas propuestas similares a las que ahora se prescriben como respuestas a las demandas de nuestra sociedad; lo hacía a través de temas transversales con los que educar en valores mediante su tratamiento en las diferentes áreas de conocimiento. Como se ha comprobado en estos últimos años, ello no fue suficiente. Compartimos con Bolívar (2008) la necesidad de aprender de los problemas que se presentaron y aprovechar este aprendizaje para articular mejor la puesta en marcha, tanto del área de Educación para la ciudadanía como para el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana.

El diseño y tratamiento educativo global para este nuevo enfoque de la educación ha de hacerse desde proyectos educativos que comprendan como requisitos indispensables para su implementación, la interdisciplinariedad y trabajo colaborativo entre los docentes, y en el marco de un clima escolar coherente y compartido por todos y todas. “Considerar aisladamente los contenidos actitudinales de cada disciplina, la trama organizativa de la vida escolar en el centro y el tratamiento individualizado de cada tema transversal, merma la incidencia educativa” (Bolívar, 1998, en Bolívar 2008: 116). Y si hace veinte años se consideraba fundamental dar una respuesta educativa en términos de convivencia, respeto, tolerancia, coeducación y cuidado del medio ambiente... hoy en día es indispensable.

Se han planteando diagnósticos de necesidades relacionados con la inclusión social (Unesco 2000), desarrollo de la ciudadanía (Bisquerra 2008) contextos para aprender y experimentar habilidades de aprendizaje social, autónomo, colaborativo y dialógico (Walberg & Peik, en Bolívar

& Domingo, 2007). La comunidad científica, desde la educación, intenta dar respuestas acordes, eficaces y útiles para esa variedad de aprendizajes, que suponen formarse como ciudadanos para marcos geográficos cada vez menos determinados y para dimensiones de toda índole, incluida la moral (Gil, Mínguez y Ortega, 1997).

Una de las respuestas que se están aportando desde los centros y aulas, para esa gran variedad de intereses a corto medio y largo plazo y con beneficios probados para una amplia gama de situaciones y metas educativas, es la enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo, entendida ésta como “el uso didáctico de equipos reducidos escolares para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con el fin de que cada uno aprenda hasta el límite de sus capacidades y aprenda, además, a trabajar en equipo” (Pujolás, 2008: 355). No es el Aprendizaje Cooperativo una mera estrategia docente que pueda ser incorporada o no al desarrollo del currículo, sino que puede llegar a ser una condición contextual del desarrollo curricular para la consecución de objetivos educativos marcados por nuestra Ley de Educación (Salmerón 2009). Así en el artículo 7 de los D239/07 y 231/07, donde se establecen las orientaciones metodológicas para las etapas de Primaria y Secundaria, se dice que:

1. Los centros docentes elaborarán sus propuestas metodológicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismo y promuevan el trabajo en equipo.

2. La metodología didáctica en esta etapa educativa será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula e integrará en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado

El aprendizaje cooperativo pues, además de ser una respuesta eficaz para gestionar la heterogeneidad del aula y atender a la diversidad de nuestro alumnado, se configura como la mejor manera de trabajar aquellas competencias que carecen de soporte disciplinar como pueden ser la Competencia para aprender a aprender, la Autonomía e iniciativa personal y por supuesto, la objeto de nuestro estudio: la Competencia Social y Ciudadana. Las razones son múltiples, pero vamos a tratar de justificar nuestra hipótesis de manera breve:

Pérez Gómez (2007) considera imprescindible implicar de manera activa al alumnado en los procesos de búsqueda, estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento. Únicamente cuando un alumno o alumna moviliza sus modelos mentales, sus esquemas de pensamiento para intentar comprender los problemas, situarse en su contexto e intervenir en el mismo, es cuando puede descubrir de sus insuficiencias y adoptar estrategias más adecuadas y útiles para mejorar sus interpretaciones y actuaciones. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, y saber cuestionar los procesos internos propios, respetando los consensos.

Supone además, la habilidad de adoptar un cambio, aprender de la experiencia y pensar y actuar desde una perspectiva crítica. En ese desarrollo, la cooperación

entre iguales es una estrategia que favorece y estimula la motivación, el contraste, la duda, la argumentación. Implica además debate, diálogo, respeto a las diferencias, saber escuchar las opiniones o manifestaciones de los demás y aportar las propias, argumentar y llegar a un consenso. Por tanto, es necesario favorecer la creación de ambientes de comunicación (Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez 2010) que estimulen la confianza y el interés por la interacción entre iguales. Los componentes afectivos, emotivos y valorativos son tan inherentes al desarrollo humano que no se pueden dejar a un lado en la práctica educativa.

La generación de estos ambientes tiene mucho que ver con la organización social de trabajo en el aula. Cuando Zabala y Arnau (2007) hablan de ella, hacen referencia a la manera de organizar al alumnado y la dinámica grupal que se establece, en la que el alumnado convive, trabaja y se relaciona según los modelos en los que el gran grupo o los grupos fijos o variables favorecen y contribuyen de una manera determinada al trabajo colectivo y personal y a su formación. Para atender a las características específicas de cada alumno o alumna, habrá que asumir una serie de medidas organizativas flexibles (Torres 2000) que faciliten la atención a las individualidades que podamos encontrar en nuestra clase, como pueden ser la formación de grupos fijos o variables, flexibles, trabajo por parejas o individual, propuestas de actividades y disposición de materiales que permitan el trabajo progresivo y sistemático.

Por tanto, una metodología coherente con la formación por competencias, debe contemplar una organización social del aula en la que interactúen al mismo tiempo el gran grupo, para el desarrollo de to-

da la dinámica general de la secuencia de actividades; grupos fijos heterogéneos, para muchas de las actividades en las que la participación del alumnado y la necesidad de prestar ayuda o promover el diálogo son necesarias; grupos flexibles homogéneos o heterogéneos, útiles para la resolución de actividades de contenidos procedimentales, o la realización de ejercicios de diferentes niveles, en los que el alumnado con un mayor dominio o nivel de desempeño de la competencia, puede ayudar a aquellos que tienen un ritmo de aprendizaje más lento.

Es por ello que apostamos por la metodología de Aprendizaje Cooperativo como la mejor manera de atender a la diversidad de nuestro alumnado y sobre todo la mejor forma de favorecer sentimientos de empatía, solidaridad, respeto, ayuda mutua, responsabilidad e interés no solo por nuestro aprendizaje sino por el de nuestros compañeros y compañeras de clase y sobre todo para llegar a comprender con el tiempo que vivir en sociedad es necesitarse mutuamente. Se considera a la persona en situación de aprendizaje como un ser positivo que aprende y a la vez enseña en una relación de igualdad tanto con los docentes como con los compañeros y compañeras. Dentro de esta perspectiva, se asume el aprendizaje como una construcción social donde entran en juego, no sólo los significados que las personas construyen, sino que se trasciende a la búsqueda del sentido, es decir, de los por qué y para qué de la experiencia educativa y la forma en que ésta favorece las transformaciones sociales. Se trata, como afirman Martínez, R. de Haro, R, Escarbajal A (2009) de que la respuesta a la diversidad, se garantice desde el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del currículo común, con la finalidad de no exclusión del alumnado, implicados en las medidas menos ordinarias.

Es por ello, que con esta modalidad de enseñanza se recupera el valor de toda persona y su derecho a participar con otros y otras en condiciones de igualdad expresando sus puntos de vista, argumentando sus ideas y sustentándolas sobre aquellos juicios y razones que considera son valederas. Sus beneficios están recogidos en cantidad de estudios de los que a modo de ejemplo hemos seleccionado los expuestos por León del Barco et al. (2004: 137):

- Responde a las necesidades de una sociedad diversa y multicultural.
- Contribuye al desarrollo cognitivo.
- Facilita la aparición de conflictos sociocognitivos.
- Fomenta la autoestima de los escolares y la confianza en sí mismos.
- Fomenta interacciones controladas positivas de calidad.
- Fomenta el trabajo autónomo.
- Facilita la adecuación de los contenidos y ritmo de aprendizaje a la diversidad de alumnado.
- Promueve el desarrollo de destrezas complejas de pensamiento crítico.
- Favorece el desarrollo socio afectivo
- Aumenta la motivación hacia el aprendizaje
- Mejora el rendimiento académico.
- Contribuye a reducir la violencia en la Zescuela.

3. Nuestra investigación

Pretendemos mejorar los diseños curriculares para conseguir metas eficaces en el desarrollo de competencias en aulas ordinarias, incorporando al currículo planteamientos y metodologías de enseñanza activas como el aprendizaje cooperativo.

Un estudio de revisión reciente sobre esta metodología fue el realizado por Johnson, Johnson y Stanne (2000) en el que nos presentan datos con un detalle minucioso (Barkley, Cross y Howell, 2007), destacando las razones que contribuyen al creciente uso del aprendizaje cooperativo. Entre ellas, la amplia evidencia empírica sobre su eficacia para trabajar en aulas ordinarias de integración. Otro estudio realizado por Goikoetxea y Pascual (2002) sobre los efectos del aprendizaje cooperativo muestra, consistentemente una mejora en las relaciones humanas en grupos heterogéneos por diferencias étnicas y aptitudes mentales o físicas.

Sin embargo, la mayoría de los estudios de revisión se han centrado más en los efectos del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento académico y menos en los efectos sobre las relaciones intergrupales. Encontramos algunos realizados en la etapa de educación obligatoria que centran su problemática en las dificultades de interacción entre el alumnado (Aguiar y Breto, 2005), el desarrollo de competencias personales y sociales (Blanco, 2006) y los beneficios sociocognitivos de su utilización (Mérida, 2003). Las áreas de Matemáticas y Conocimiento del Medio, son las más utilizadas para poner en práctica este tipo de metodologías activas. Los objetivos, en general se han centrado en que los alumnos y alumnas más aventajados ayuden y colaboren con aquellos que presentan más dificultades. Esta es la situación más frecuente utilizada para reforzar la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas (Ojea, López y Fernández, 2000).

En Secundaria, la problemática de la convivencia que surge ante la diversidad, ha generado también investigación con aprendizaje cooperativo y en las

mismas áreas de conocimiento buscando aprendizajes más estratégicos, conseguir mayor nivel de rendimiento académico y mejorar la convivencia en el aula (Ibáñez y Gómez, 2005a; Gavilán, 2002; Marín, 2002; Ibáñez y Gómez, 2004) además de identificar mecanismos que estimulen y hagan posible el diálogo (Ibáñez y Gómez, 2005b). El resto de materias concentran sus objetivos de investigación en fomentar la responsabilidad individual, las habilidades de trabajo en grupo y aprender a valorar y respetar las diferencias (Lara y Repáraz, 2007; Llopis, 1999; Traver y García, 2004).

Las conclusiones obtenidas confirman, de manera pragmática, que gestionar el trabajo en las aulas con esta metodología ayuda a establecer relaciones sociales, respetar las ideas ajenas y a los demás compañeros, además de favorecer la discusión y explicitación de ideas. También promueve el logro cognitivo y el rendimiento académico; mejora la conducta del alumnado en desventaja por razones diversas; previene problemas como las reacciones negativas ante la integración y la diversidad, el egocentrismo o la falta de conductas prosociales; y promueven el locus de control interno, el altruismo y las habilidades necesarias para ser un buen ciudadano.

La revisión expuesta apoya nuestra opción de incorporar a la gestión de aulas de integración la metodología de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo porque las habilidades que pone en práctica, las dinámicas de grupo que se establecen en el aula y las capacidades que se desarrollan a través de la misma, como hemos comprobado anteriormente, están estrechamente relacionadas con los descriptores de la Competencia Social y Ciudadana. Seleccionamos es-

te planteamiento porque consideramos que desde él se favorece la gestión eficaz de la diversidad en el aula, se generan diferentes habilidades relacionadas con la autonomía e iniciativa personal, y la competencia social y ciudadana ambas necesarias para convivir en esta sociedad tan diversa y cambiante como aludíamos al principio. Estas son entre otras las razones para plantear los objetivos de nuestra investigación.

Nuestro objetivo de investigación trata de contrastar la hipótesis de partida de que una determinada metodología de enseñanza, en este caso el aprendizaje cooperativo puede contribuir mejor al desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana en nuestros alumnos y alumnas.

4. Método

4.1. Muestra

La población de referencia para la selección de la muestra con la que se ha trabajado la conforman tres centros educativos. Un centro público acogido al Plan de Calidad de la Junta de Andalucía y al Plan de Compensatoria donde hay un alto número de alumnado que se ausenta del centro al ser sus padres temporeros; un centro rural donde se encuentran agrupados niños de diferentes niveles en el mismo aula; un instituto de secundaria que acoge a alumnado de los pueblos de la costa granadina.

De dichos centros fueron seleccionadas 7 aulas (4 de Primaria y 3 de Secundaria), por lo que la muestra participante en el estudio fue de 100 escolares, de los que finalmente aportaron datos válidos 85. La muestra quedó configurada tal y como aparece en la tabla.

Primaria		Secundaria	
Niñas	Niños	Niñas	Niños
21	23	19	22
Total: 85			

La diferencia entre la muestra participante y la real se debe a que, aunque todos los sujetos participaron en el estudio, finalmente, por problemas de asistencia, no todos pudieron ser valorados, o bien en el pretest o en el postest.

4.2. Procedimiento

Los datos para este estudio se han recogido durante el primer y segundo trimestre del curso 2009-2010. El trabajo que se presenta tiene un carácter experimental, planteándose un diseño pretest-postest en el que, tanto los alumnos y alumnas de primaria como los de secundaria son objeto del tratamiento educativo basado en el trabajo cooperativo del alumnado y la resolución de dilemas éticos que ponen de manifiesto diversos aspectos de la competencia social y ciudadana.

Para llevar a cabo el trabajo de campo, comenzamos por impartir al alumnado un entrenamiento previo sobre el trabajo cooperativo, en el que además, se dedicaron tres sesiones a enseñarles también la resolución de la actividad de los dilemas éticos. Dicho trabajo exigía por una parte, que cada alumno y alumna reflexionara y planteara una posible salida al dilema y que posteriormente se resolviera y consensuara en el seno de su grupo de trabajo.

Tras el entrenamiento se procedió a valorar si los niños y niñas ponían de manifiesto las distintas habilidades desarrolladas en esta tarea, que forman parte de

nuestra competencia social y ciudadana, a través del dilema “Los animales del terrario” para Primaria y una adaptación del “Dilema de Heinz” para Secundaria. El análisis de esta información constituyó las puntuaciones del pretest. Este mismo procedimiento se siguió para obtener los valores del postest, al acabar con el desarrollo de las unidades didácticas seleccionadas y adaptadas de la programación didáctica de los docentes, para trabajar con el alumnado de forma cooperativa, utilizando para ello un segundo dilema, “Un caso de robo” para Primaria y el de “La Ingeniera” para Secundaria, que ponían en práctica los mismos descriptores de nuestra competencia que los utilizados en el pretest.

5. Resultados de la investigación

El tratamiento de los datos se ha llevado a cabo con el paquete SPSS v.15. Se ha realizado un análisis descriptivo de los avances producidos por el sistema de trabajo comparando los resultados iniciales del pretest con los finales del postest, tanto a nivel global como de forma comparativa entre primaria y secundaria.

Posteriormente se ha realizado un análisis inferencial para determinar la existencia de diferencias significativas. Se ha hecho el contraste a través de la prueba de McNemar que permite la comparación entre dos series de puntuaciones relacionadas.

Se analizan las tres subcompetencias que componen nuestra competencia social y ciudadana: saber vivir en sociedad, comprender la realidad del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.

5.1. Saber vivir en sociedad

Saber vivir en sociedad implica que el alumnado desarrolle ciertas habilidades y destrezas que le permitan interactuar en la realidad inmediata y en su entorno de manera adecuada. Para ello deberían:

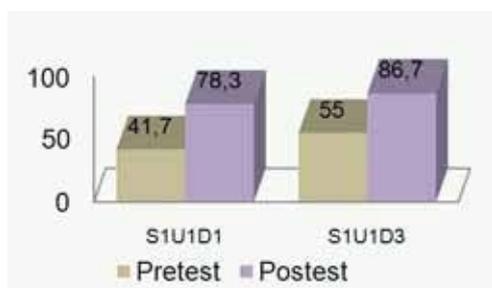
- *Relacionarse con los demás*: tener habilidad para establecer relaciones interpersonales significativas y agradables con los iguales o con las personas que los rodean en distintos contextos.
- *Cooperar y convivir*: supone desarrollar interés hacia el progreso de sus compañeros y compañeras, ofrecer ayuda y pedirla cuando se necesite, asumir responsabilidades respecto a su grupo, colaboración en la elaboración de las normas básicas de convivencia, y la aceptación de las mismas para garantizar una buena convivencia.
- *Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos*: es necesario aprender a solucionar los conflictos que puedan surgir, a través del diálogo y la negociación y llegar así a acercamientos y acuerdos conjuntos.

5.1.1 Relacionarse con los demás

Para que el alumnado sea capaz de relacionarse con los demás debe:

- S1U1D1: Comprender la relación con los demás como una necesidad básica.
- S1U1D3: Manifestar interés por los demás.

El siguiente gráfico muestra el incremento porcentualmente de alumnado que, tras trabajar de forma cooperativa, sabe relacionarse con los demás.



En el descriptor *comprender la relación con los demás como una necesidad básica* se produce un incremento de un 36,6% mientras que en *manifestar interés por los demás* el aumento ha sido de 31,7%. Desde el punto de vista inferencial los avances entre pretest y postest han quedado de manifiesto y se han encontrado diferencias significativas en los dos descriptores analizados.

Descriptores	Nivel de significación
Relación con los demás como una necesidad básica	0,00*
Manifestación de interés por los demás	0,00*

La siguiente tabla muestra los resultados distinguiendo entre primaria y secundaria.

Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Postest	Sig.	Pretest	Postest	Sig.
Relación con los demás como una necesidad básica	37,1	80,0	0,00*	48	76	0,01*
Manifestación de interés por los demás	51,4	91,4	0,00*	60	80	0,12

Los efectos del programa sobre los sujetos respecto a comprender la relación con los demás como una necesidad básica, es positiva, tanto para primaria como para secundaria. En esta última etapa el alumnado pasa de un 48% al 76%. No obstante, el avance es superior en el

alumnado de primaria entre los que se produce un incremento del 42,9%.

En el mismo sentido que el anterior se ve afectado el descriptor *manifestación de interés y afecto por los demás*. Considerando que el alumnado de las dos etapas experimenta una mejora, vuelve a ser en primaria donde el programa tiene más efecto superando el 91%, lo que implica un incremento del 40% frente al de un 20% que encontramos en secundaria.

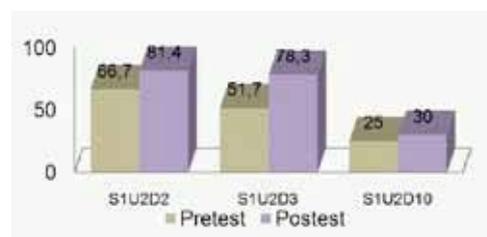
La influencia del programa desde el punto de vista experimental se ve presente para los dos descriptores en primaria y para uno de ellos en secundaria. En efecto no se encuentran diferencias significativas en el descriptor *manifestación de interés y afecto por los demás* entre el alumnado de secundaria (sig.: 0,12).

5.1.2 Cooperar y convivir

Los elementos evaluados de esta unidad de competencia, son:

- S1U2D2: Trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda.
- S1U2D3: Asunción de responsabilidades con respecto al grupo.
- S1U2D10: Ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros y compañeras en las tareas de clase.

El programa elaborado ha producido mejoras en todos los aspectos que conforman la unidad de competencia, cooperar y convivir.



El descriptor *asunción de la tarea que le corresponda trabajando en equipo* se ha incrementado en casi un 15% de igual forma que el “ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros y compañeras”. El descriptor que más se ha incrementado ha sido la *asunción de responsabilidad respecto al grupo*. En este caso se ha pasado de un nivel el pretest de casi el 52% hasta el 78,3%.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos el análisis inferencial nos revela la existencia de diferencias en dos de los tres descriptores: El trabajo en equipo y la asunción de responsabilidades.

Descriptores	Nivel de significación
Trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda	0,04*
Asunción de responsabilidades con respecto al grupo	0,00*
Ofrecimiento ayuda en las tareas de clase	0,55

En la siguiente tabla se puede apreciar como cooperan y conviven los alumnos de Primaria y Secundaria.

Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Posttest	Sig.	Pretest	Posttest	Sig.
Trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda	68,6	82,4	-	64,0	80,0	-
Asunción de la responsabilidad respecto al grupo	57,1	82,9	0,01*	44,0	72,0	0,06
Ofrecimiento de ayuda en las tareas de clase	31,4	40,0	-	16,0	16,0	-

El análisis de los datos por etapas muestra que las mejoras que se producen en ambos grupos son más pronunciadas para el alumnado de primaria que para el de secundaria en todos los descriptores.

El *trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda* es mayoritariamente asumido por el alumnado de primaria que alcanzan el 82,4% en el valor del posttest para el descriptor, un 2,4% por encima de los de secundaria, aunque son estos los que experimentan un mayor avance en relación con el pretest, un 16%.

El descriptor *asunción de responsabilidades con respecto al grupo* es el descriptor donde más efecto ha tenido el programa. Los alumnos y alumnas de primaria pasan de un 57,1% en pretest hasta un 82,9% mientras que los de secundaria van del 44% al 72%.

El referente a *ofrecimiento de ayuda a sus compañeros y compañeras* es el descriptor que presenta los niveles más bajos tanto para primaria como para secundaria. El programa produce efectos en primaria, aumenta un 8,6% pero no llega a manifestar ningún efecto para secundaria.

La búsqueda de diferencias significativas solo muestra resultados para el descriptor S1U2D3 en el grupo de los alumnos y alumnas de primaria (sig.: 0,01).

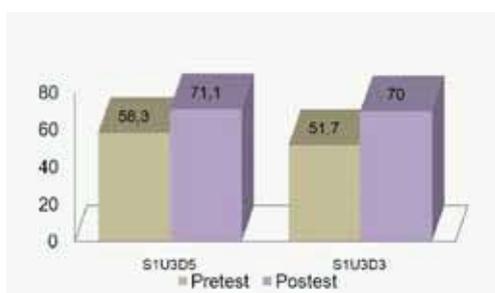
5.1.3 Afrontar positivamente acercamientos y acuerdos como forma de resolver conflictos

De esta unidad de competencia, hemos evaluado estos dos descriptores que se ponían de manifiesto en la actividad para la evaluación:

- S1U3D5: Toma de decisiones asertivamente
- S1U3D3: Reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos

Como se puede ver en el gráfico que aparece a continuación, de forma general, los dos descriptores que componen la categoría, han experimentado incrementos en sus valores iniciales y finales.

El descriptor *toma de decisiones asertivamente* ha pasado de 58,3% hasta el 71,1%. En el mismo sentido, aunque con un incremento mayor, ocurre con el segundo descriptor que aumenta en un 18,3%.



Al aplicar la chi cuadrado de McNemar encontramos que se puede apreciar diferencias significativas en ambos descriptores.

Descriptores	Nivel de significación
Toma de decisiones asertivamente	0,03*
Reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos	0,03*

Son los alumnos y alumnas de primaria los que mejor han integrado la *toma de decisiones asertivamente*. Partiendo de valores casi un 11% superiores a secundaria se sitúa en el 74,3%. A pesar de esto, el efecto del programa se aprecia más en el grupo de secundaria que de un 52% llega hasta el 68%.

Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Posttest	Sig.	Pretest	Posttest	Sig.
Toma de decisiones asertivamente	62,9	74,3	0,21	52,0	68,0	0,21
Reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos	42,9	54,3	0,21	64,0	92,0	0,02*

En el descriptor *reconocimiento del diálogo para la resolución de conflictos* el alumnado de secundaria, a pesar de ser el que parte de un nivel más alto 64%, es en el que el tratamiento tiene mayor efectividad. Como se puede ver en posttest el valor es de un 92% lo que supone una mejora de un 28%.

De acuerdo con los datos anteriores y en consecuencia con las mejoras experimentadas, encontramos diferencias significativas en este segundo descriptor en el avance que se produce en el alumnado de secundaria.

5.2 Comprender la realidad del mundo en que se vive

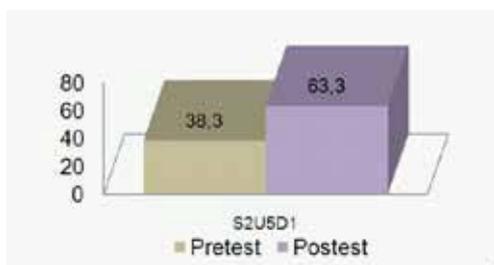
Para relacionarse e interactuar en la sociedad es necesario comprender desde el funcionamiento de las instituciones del entorno hasta las razones por las que surgen determinadas situaciones.

Esta competencia está compuesta por las siguientes unidades, presentes en ambos dilemas utilizados para la evaluación de las dos etapas:

- Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad. Una de las principales dificultades con las que se encuentra el docente a la hora de educar al alumnado en la convivencia es el egocentrismo infantil.
- Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas: supone comenzar por comprender las situaciones injustas que puedan surgir en su entorno más inmediato para ir ampliando el campo de acción y llegar al reconocimiento de situaciones injustas con las que se van a encontrar a lo largo de su vida, en un contexto más amplio, para el desarrollo de la solidaridad, compasión, justicia, empatía...

5.2.1 Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad

Esta conciencia de los alumnos y alumnas vendrá de la *asunción de que se puede analizar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista*. Los datos ponen de manifiesto que el alumnado ha integrado la capacidad de analizar un mismo hecho desde diferentes perspectivas.



El programa ha producido un incremento de un 25% más de alumnado que asume el descriptor, lo que sitúa al grupo en el posttest en un 63,3%. El avance producido se puede considerar como significativo desde el punto de vista inferencial (sig.: 0,00).

En el análisis en función de la etapa podemos ver que tanto los alumnos y alumnas de primaria como los de secundaria parten de niveles similares cuando se habla de *analizar un hecho con diferentes puntos de vista*. En el primer caso se parte de un 37,1% y en el segundo de un 40%.

Descriptor	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Posttest	Sig.	Pretest	Posttest	Sig.
Analizar un hecho desde diferentes puntos de vista	37,1	48,6	0,42	40,0	84,0	0,00*

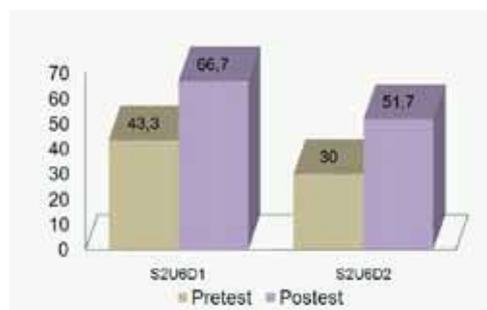
El programa ha tenido mayor efecto entre el alumnado de secundaria entre el que se produce un incremento de un 44% lo que deja los valores posttest en un 35,4% por encima que los de primaria. A pesar de las mejoras en ambos grupos, encontramos diferencias significativas en secundaria (sig.: 0,00) pero no en primaria (sig.: 0,42).

5.2.2 Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas

En este caso analizamos la unidad de competencia a través de dos descriptores:

- S2U6D1. Reconocimiento de situaciones de injusticia social de su entorno más cercano.
- S2U6D2. Manifestación de una actitud crítica y de compromiso ante tales desigualdades e injusticias sociales.

El programa ha producido mejoras en los dos descriptores que componen la unidad de competencia reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.



Se ha producido un aumento del 23,4 % en el número de sujetos que son capaces de *reconocer las situaciones de injusticia social* y un 21,7% en las *manifestaciones de actitudes críticas frente a las injusticias sociales*.

Los resultados de los avances ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas para los dos ámbitos.

Descriptor	Nivel de significación
Reconocimiento de situaciones de injusticia social	0,00*
Actitud crítica y de compromiso ante tales injusticias	0,00*

Los resultados finales del programa sitúa al alumnado de primaria y secundaria en niveles similares respecto al *reconocimiento de injusticias*, 68,6% de primaria frente a 64% de secundaria. No obstante, son los primeros los que reflejan un mayor avance, 31,5%, si bien es verdad de que también partía de niveles más bajos (37,1 de primaria frente al 52% de secundaria).

Descriptor	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Posttest	Sig.	Pretest	Posttest	Sig.
Reconocimiento de situaciones de injusticia social	37,1	68,6	0,00*	52,0	64,0	0,50
Actitud crítica y de compromiso ante tales injusticias	14,3	40,0	0,00*	52,0	68,0	0,00*

El descriptor *actitud crítica frente a las injusticias* está integrado más en la conducta del alumnado de secundaria. Esto, partiendo de un 52% en pretest, tras el programa, alcanzan el 68%. Sus compañeros y compañeras de primaria parten de niveles muchos más bajos 14,3% pero experimentan un mayor avance, un 25,7%.

Los análisis inferenciales arrojan la existencia de diferencias significativas en los dos descriptores para los alumnos y alumnas de primaria mientras que, para los de secundaria, dichas diferencias se manifiestan exclusivamente en su *actitud frente a las injusticias*.

5.3 Ejercer la ciudadanía democrática

La LOE (2006) establece que una parte importante de esta competencia supone el ejercicio de la ciudadanía activa, lo que requiere el conocimiento y comprensión de los valores en los que se asientan las sociedades democráticas. Para alcanzar esta competencia hay que ejercer las libertades y deberes cívicos.

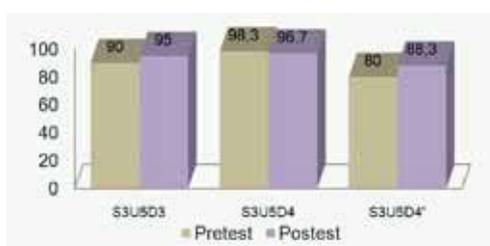
5.3.1 Ejercer las libertades y deberes cívicos

No debemos obviar la premisa de que tenemos una serie de derechos y deberes que garantizan tanto la convivencia en sociedad como el funcionamiento de la misma. Para ello, es necesario que el alumnado comprenda que para garantizar sus derechos y los de los que lo rodean, es necesario cumplir con nuestras obligaciones y deberes.

Los descriptores analizados y que componen esta unidad son:

- S3U5D3. Asunción de la necesidad de consensuar y respetar normas de convivencia cívica para garantizar los derechos de todos los que le rodean.
- S3U5D4. Actuación correcta de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social.
- S3U5D4'. Actuación correcta, al trabajar en grupo de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social.

Ejercer las libertades y deberes cívicos es la unidad de competencia en la que el alumnado que ha formado parte del estudio muestra unos niveles de partida más elevados y donde los avances han sido más reducidos.



Respeto al descriptor *consenso de normas cívicas para la convivencia* el tratamiento presenta una mejora de un 5% de los valores de partida del pretest.

En cuanto a la *Actuación de acuerdo a las normas cívicas* se ha valorado desde dos puntos de vista, el individual (S3U5D4) y el grupal (S3U5D4'). Aunque si nos fijamos en los valores de la primera perspectiva, pretest 98,3% y postest 96,7%, se manifiesta un ligero empeoramiento, la perspectiva grupal implica un efecto positivo del programa, el incremento es de un 8,3%.

Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Posttest	Sig.	Pretest	Posttest	Sig.
Consensuar normas cívicas	94,3	94,3	-	84,0	96,0	-
Individual/Actuación correcta en el aula	97,1	97,1	-	100	96,0	-
Grupal/Actuación correcta en el aula	82,9	88,6	-	76,0	88,0	-

En el descriptor *necesidad de consensuar las normas cívicas* el programa no ha tenido incidencia sobre el alumnado de primaria mientras que en el de secundaria el aumento ha sido de un 12%.

Como veíamos a nivel global *la actuación correcta en el aula*, desde la perspectiva individual, no experimenta cambio en primaria y un retroceso de un 4% en secundaria. Desde el punto de vista gru-

pal en ambas etapas se han experimentado mejoras, en primaria se produce un incremento de un 5,7% y en secundaria se eleva hasta el 12%.

6. Discusión y conclusiones

El análisis de los datos de la investigación pone de manifiesto que el aprendizaje cooperativo es eficiente para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

En la subcompetencia, *saber vivir en sociedad*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todos los descriptores que definen la unidad de competencia relacionarse con los demás y afrontar positivamente las relaciones y los conflictos. También hemos encontrado esas diferencias significativas en dos de los tres descriptores de la unidad de competencia cooperar y convivir. Los efectos demostrados del programa son mayores en el alumnado de Primaria que en el de Secundaria. Podemos explicar este incremento porque al poner al alumnado en situaciones de interacción, en las que todos y todas tienen una situación de igualdad, comparten responsabilidades y son protagonistas activos de la tarea. Son ellos y ellas los que tienen que solucionar y gestionar las situaciones, tanto de la actividad en concreto como las que se puedan generar en la convivencia del grupo, son ellos los que tienen que cuidar a los suyos para crear y mantener un buen ambiente de trabajo y cooperación y aprender a solucionar los conflictos que puedan surgir. Cuanta mayor cohesión grupal haya en el grupo de trabajo, mejores serán los resultados en esta unidad de competencia. Por tanto, cualquier incremento en el grado de dominio de la competencia se interpreta como incremento de ayuda mutua,

no sólo en el progreso de aprendizaje sino en la creación de un clima adecuado para trabajar juntos; también como incremento del interés por los demás así como incremento de la participación de forma activa (cada uno de acuerdo a su nivel de desempeño) en el contenido o tarea de aprendizaje. La razón de que haya aumentado más en Primaria que en Secundaria, vendría dada porque, para este último grupo de alumnado, el ser aceptado por el grupo es de suma importancia, por lo que han incrementado su esfuerzo por no tener conflictos y no ser rechazados por sus compañeros y compañeras de grupo.

Para la subcompetencia *comprender la realidad del mundo en que se vive*, también ha producido una mejora en las dos unidades de competencia que lo integran, encontrándose diferencias significativas en todos y cada uno de los descriptores que la componen. Las mejoras son más evidentes en el alumnado de Primaria que en el de Secundaria excepto en el descriptor que hace referencia a analizar un mismo hecho desde diversos puntos de vista donde el alumnado de Secundaria marca niveles más altos seguramente porque el alumnado de Secundaria comienza a superar el egocentrismo infantil (más característico del alumnado de primaria) que hemos mencionado anteriormente y por tanto, les resulta más fácil ponerse en el lugar del otro y comprender que normalmente hay diferentes opiniones o perspectivas para analizar un mismo hecho. En cuanto al incremento general de dominio en esta subcompetencia y en ambas etapas, vendría explicada porque nuestro alumnado, al tener que argumentar y razonar sus opiniones o perspectivas ante sus compañeros y compañeras, resolver una tarea y tener que expresarla al grupo, hace que se confronten diferentes puntos de vista y que se comprendan situaciones o aspectos de la

tarea que no habían previsto inicialmente. Hablamos siempre en un contexto de interacción y de igualdad, provocada y planificada, donde el lenguaje y el diálogo adquieren un papel de suma importancia, ya que provocan un proceso mediante el cual favorece que nuestro alumnado se ponga en el lugar del otro, que llegue a cuestionarse sus propias opiniones, y a reconocer y comprender situaciones no previstas, lo que les lleva a una mejor comprensión de la realidad. El incremento demuestra que ha habido dialogo compartido, que les ha llevado a reconocer injusticias donde antes no las veían y aunque en menor medida, a comprender las múltiples visiones de sus compañeros y compañeras ante una misma situación.

Por último, *ejercer las libertades y deberes cívicos* aun siendo la subcompetencia donde se han alcanzado mayor nivel de desempeño en ambas etapas y en todos los casos, ya se partía de valores en el pre-test superiores al 80% por lo que el programa no se ha mostrado especialmente efectivo e incluso, en algunos aspectos y con el alumnado de secundaria, ha tenido un efecto negativo. Las razones de la diferencia de efectos en ambas etapas vendrían explicadas por las diferencias de significado que le otorgan unos y otros a las normas de convivencia. El alumnado de Primaria respeta en mayor grado las normas que se establecen tanto en el grupo como en el aula; regulan su comportamiento en base a las mismas.

Referencias

AGUIAR, N. y BRETO, C. (2005). *La escuela, un lugar para aprender a vivir: experiencias de trabajo cooperativo en el aula: cursos 2002/03 y 2003/04*. Madrid: Ministerio de Educación.

- BARCA, A.; GONZÁLEZ, J.; GONZÁLEZ, R. y ESCORIZA J. (1996). *Psicología de la Instrucción*, volumen 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar. Barcelona, EUB
- BARKLEY, E. F.; CROSS, K. P. y HOWELL, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- BISQUERRA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Masd-Wolters Kluwer Educación.
- BLANCO, P. (2006). El rompecabezas cooperativo para adquirir competencias de desarrollo personal y social en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 39, N.º. 1.
- BOLÍVAR, A (1998). *Educación en valores, una educación de la ciudadanía*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, Sevilla.
- BOLÍVAR (2008). *Ciudadanía y Competencias Básicas*. Fundación ECOEM, Sevilla.
- BOLÍVAR A. y DOMINGO, J. (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. PPC editorial.
- BUENO AGUILAR, J. (2008). *Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural*. *Revista de Educación Inclusiva*, 1 (pp. 59-76).
- BUENO, J. y CASTANEDO, C. (coords.) (2001). *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: CCS.
- COLL, C. (coord). (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: EDHASA.
- CUOMO e IMOLA (2008). Cuestionar la práctica Educativa. Análisis del contexto y las formas de enseñar. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, pp. 49-58.
- DELORS, J (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- GAVILÁN, P. (2002). "Repercusiones del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes". *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, n.º 192, pp. 505-522.
- GIL, MÍNGUEZ y ORTEGA, (1997). *Valores y Educación*. Barcelona: Ariel.
- IBÁÑEZ, V. E. y GÓMEZ, I. (2004). ¿Qué pasa cuando cooperamos? Hablan los alumnos. *Investigación en la escuela*, n.º 54, pp. 69-79.
- IBÁÑEZ, V. E. y GÓMEZ, I. (2005a). El puzzle: una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla y gratificante para profesorado y alumnado. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, n.º 45, pp. 27-33.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.T. y STANNE, M. B. (2000). *Cooperative learning methods*: A.
- JURADO, P (2009) Calidad de vida y procesos educativos. *Revista Educación inclusiva*, 2 (2) Junio 2009.
- LARA, S. y REPÁRAZ C. (2007). Eficacia de la WebQuest para el aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, n.º 13 vol 5 (3).
- LLOPIS, E. (1999). Culturas musicales y aprendizaje cooperativo: pop, rock, heavy y bacalao en la clase de música. *Cuadernos de pedagogía*, 279, pp. 27-30.
- LEÓN, B.; GONZALO, M. y VICENTE, F. (2004). Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta interpersonal. *Apuntes de Psicología*, vol. 22, n.º 1, pp. 61-74.
- LEY ORGÁNICA General del Sistema Educativo (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1990).
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 2006).
- MARÍN, S. (2002). Matemáticas y Aprendizaje Cooperativo: el aprendizaje cooperativo de las matemáticas en equipos cooperativos. *Campo Abierto: Revista de Educación*, n.º 22, pp. 15-36.

- MARINA, J. (2006). *Aprender a Convivir*. Barcelona: Ariel.
- MARINA, J. y BERNABEU, R. (2008). *Competencia Social y Ciudadana*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ, R. DE HARO y R. ESCARBAJAL, A. (2009). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación inclusiva* n.º1 vol 3, pp. 149-164.
- MÉRIDA, R. (2003). Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en educación infantil. *Revista de Educación*. N.º 331, pp. 421-441.
- OJEA, M.; LÓPEZ, G. y FERNÁNDEZ, E. C. (2000). Inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas a través de un modelo de aprendizaje cooperativo. *Aula de innovación educativa*, 90, pp. 36-38.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007) *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria, Santander.
- PUIG, J. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: JICE Universitat.
- PUJOLÁS, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: Graó.
- REAL DECRETO 1513/ 06 de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- SALMERÓN, H. (2009). La formación por competencias en la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva* vol. 2, n.º 1.
- SALMERÓN, H.; RODRÍGUEZ, S. y GUTIÉRREZ, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos virtuales. *Revista Comunicar* vol. 34, n.º 1. pp. 163-171.
- SARRAMONA, J. (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- STAKE, R. (1994) *The art of case study research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage
- TORREGO J. y MORENO, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- TORRES, J. (2000) *Educación y Diversidad*. Bases didácticas y organizativas. Sevilla: Aljibe.
- TRAVER, J. A. y GARCÍA, R. (2004). La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 419-438.
- UNESCO (2000). *Open File on Inclusive Education*. París: Unesco.
- WOOLFOLK, A. (1996). *Psicología Educativa*, México, 6.ª edición, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Sobre los autores

Rafael López Fuentes

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. email: ralopez@ugr.es

Purificación Salmerón Vilchez, Profesora Contratada Doctora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. email: psalmero@ugr.es

Cristina Salmerón Vilchez, pedagoga y maestra de educación especial. Funcionaria de carrera con experiencia docente de 10 años en aulas de apoyo a la integración. email: hermahoni@hotmail.com