



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO UNA
ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN PARA NIÑOS
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
EN EL SEGUNDO GRADO DE LA ESCUELA
PRIMARIA.

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
ISABEL CONCEPCIÓN REYES ESTEFES

DIRECTORA DE LA TESINA: LIC. MARGARITA MOLINA AVILES



México, D.F.

Marzo 2007

AGRADECIMIENTOS



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Gracias por darme la oportunidad de vivir,
de experimentar, conocer y aprender.
Gracias por tus enseñanzas, por tu amor y comprensión.
Mil gracias madre mía. Te amo y se que siempre estarás conmigo.

A ti Eva, hermana de sangre, hermana de la vida
y de compañía gracias por tu apoyo y confianza.
No olvides que siempre estaré ahí, aunque un poco tarde pero estaré.

Yuri, amigo, compañero, confidente, y.. , la lista sería larga para describirte ahora
solo quiero agradecerte tu compañía y apoyo.

Gaby, hermana de palabra y amistad, compañera de escuela
y de la vida adulta, gracias por tu ayuda y ánimos
para llegar a cerrar este ciclo.

Margarita y Juan Manuel gracias por su apoyo y acompañamiento
para la realización de este trabajo.

Índice

Agradecimientos

Introducción.....	4
-------------------	---

Capítulo I

Necesidades Educativas Especiales.....	6
Concepto de Educación Especial.....	7
Diferencias en el aprendizaje.....	9
Fechas y sucesos relevantes en el tratamiento de la discapacidad en México.....	10

Capítulo II

Definición de Integración Escolar.....	13
La integración según diversos autores.....	13
La integración en el ámbito escolar.....	15
Formas de integración.....	16
Antecedentes de la Integración Escolar en México.....	17

Capítulo III

Definición de Aprendizaje Cooperativo.....	21
Aspectos del aprendizaje cooperativo.....	22
Por que es importante trabajar desde la perspectiva del A. C.....	23
Elementos del Aprendizaje Cooperativo.....	24
Estrategias del Aprendizaje Cooperativo.....	26
Aprendizaje Cooperativo e integración escolar.....	30
Integración Escolar y La Teoría del contacto.....	32
La influencia de la teoría Sociocultural de Lev Semionovich Vigotsky en el Aprendizaje Cooperativo.....	37

Capítulo IV

Justificación.....	43
Propuesta de Estrategias de aplicación.....	43
Cartas descriptivas de las estrategias propuestas.....	44
Requisitos de Aplicación.....	50
Lo que se debe considerar.....	53
Recomendaciones.....	54
Algunos retos y problemas a enfrentar.....	54
Conclusiones	55
Bibliografía.....	60

INTRODUCCIÓN

La integración de las personas con necesidades educativas especiales es un ambicioso objetivo basado en los principios de normalización. Su importancia, desde el punto de vista humano es incuestionable, sin embargo, llevar a cabo el proceso de integración no resulta una tarea fácil.

Existen múltiples factores que dificultan este proceso, prejuicios y principalmente la falta de capacitación por parte de los maestros. El no contar con estrategias, con herramientas específicas deriva en una resistencia a llevar a cabo la integración.

La integración significa incluir y formar un sentimiento de pertenencia en el alumno, es decir que se sienta parte del grupo así como pieza fundamental para lograr el éxito de éste. Ésta implica que el alumno con necesidades educativas especiales adquiera las mismas responsabilidades y derechos con que cuenta todo el grupo.

Cabe mencionar que la inserción de un niño "especial" en el aula no garantiza ni asegura su integración.

Es importante recordar que la integración no es sólo una herramienta para los alumnos con necesidades especiales sino que se puede aplicar a todos los alumnos e incluso al personal directivo y docente de la institución.

El Aprendizaje Cooperativo en diversos estudios e investigaciones realizadas actualmente ha demostrado que se pueden lograr cambios en la aceptación y en la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales así como en el resto del grupo favoreciendo la convivencia en general. Por todo esto es que se propone como una herramienta para el docente la cual puede utilizarse en situaciones donde se requiere incrementar la integración y participación de todos los alumnos y a la vez apoyarse en las situaciones que actualmente se presentan con más frecuencia debido al ingreso de más alumnos con estas necesidades.

Estas estrategias, no son exclusivas sino al contrario, se pueden utilizar para todos los grados y con todos los alumnos y que no necesariamente presenten necesidades educativas especiales. Es importante recordar que existen otras técnicas además de las que se presentarán en este trabajo, las cuales el docente puede adecuar de acuerdo a sus necesidades.

El presente trabajo pretende ofrecer y/o proporcionar algunas estrategias que basadas en la experiencia favorecen la integración de los niños con necesidades educativas especiales y que están fundamentadas en el Aprendizaje Cooperativo.

En el primer capítulo se hace una revisión acerca de las necesidades educativas especiales empezando por la definición y continuando con su historia tanto en el ámbito general así como en el país, dándole a éste más importancia ya que se cuenta con poca información y estrategias para tener una verdadera integración. Es importante mencionar que no se menosprecia el trabajo y estrategias utilizadas a la fecha para la integración escolar sino que se intenta proponer otra alternativa dentro de un contexto viable para favorecer a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el segundo capítulo se parte de una definición de Integración Escolar y cómo es vista por diversos autores llegando a una definición utilizada en México, considerando a la vez las diversas maneras en que se puede dar la integración en el aula, recalcando la importancia de no confundir la integración con la inserción ya que no sólo el poner a un alumno con necesidades educativas especiales junto a otros niños que no presentan estas necesidades, significa que está integrado. Concluyendo en este capítulo con los antecedentes de la Integración Escolar en México.

Posteriormente, en el tercer capítulo, se enlaza la importancia de la integración con el Aprendizaje Cooperativo así como los aspectos positivos para utilizarlo como una estrategia de integración recalcando la importancia de trabajar desde la perspectiva del Aprendizaje Cooperativo, fundamentada en diversos estudios e investigaciones realizadas en diversos países, las cuales mostraron resultados muy positivos. También se mencionan las estrategias del Aprendizaje Cooperativo existentes a la fecha. Considerando la influencia que tiene la teoría Sociocultural de Lev Semionovich Vigotsky en el Aprendizaje Cooperativo.

En el último capítulo tras estas revisiones se plantea el objetivo del presente trabajo, el cual pretende "Desarrollar estrategias de integración para alumnos con necesidades educativas especiales en el segundo grado de primaria", basadas en el Aprendizaje Cooperativo utilizando las propuestas de: El Rompecabezas (Jigsaw) de Aronson y colaboradores, Torneos académicos (TGT: Teams games Tournament) y Lluvia o tormenta de ideas (brainstorming).

Para finalizar se presentan varias sugerencias de aplicación así como de los retos a enfrentar, señalando algunas consideraciones importantes para realizar este proceso y poder obtener un resultado satisfactorio tanto para el docente como para el alumnado.

CAPITULO I

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Tradicionalmente se han establecido dos grupos de alumnos claramente diferentes:

Aquellos que pueden seguir el ritmo normal de las escuelas y aquellos otros que necesitan una educación especial. Estos últimos presentan algún tipo de discapacidad intelectual, motora, sensorial o con alteraciones graves de la personalidad o de comportamiento. Durante mucho tiempo se ha considerado que su lugar preferente de escolarización eran los centros específicos de educación especial.

El informe Warnock, realizado en el Reino Unido por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock y publicado en 1978 (citado en Marchesi y Martín, 2000 p. 238), estableció una denominación: con necesidades educativas especiales y situaba en la escuela una buena parte de la responsabilidad sobre el progreso de estos alumnos. La escuela normal debe ser capaz de realizar los cambios necesarios para dar respuesta a las demandas y hacer posible que estos alumnos alcancen los objetivos educativos de acuerdo con sus posibilidades. Además de procurar los apoyos pedagógicos y hacer las modificaciones al currículo para hacer posible que estos alumnos logren las metas educativas de acuerdo con sus posibilidades.

Otra modificación que logró esta concepción fue ampliar la sensibilidad hacia otro grupo de alumnos, más amplio que aquellos que tenían alguna discapacidad y que también presentaban dificultades de aprendizaje, más o menos permanentes. Llegando a la conclusión de que el modelo de enseñanza puede generar y/o incrementar las dificultades que inicialmente presenta.

Era importante tomar en cuenta que los alumnos con necesidades educativas especiales no son solamente aquellos con alguna discapacidad, sino también otros alumnos que por sus experiencias previas, el tipo de currículo; o su dificultad para incorporarse al ritmo establecido de aprendizaje, manifiestan problemas o retrasos. Muchos alumnos con necesidades educativas especiales se encuentran en esta situación por su origen cultural, por su ambiente social o por sus experiencias educativas.

La motivación de estos alumnos, su autoestima, las relaciones que establecen con otros compañeros y con sus profesores, las expectativas que tienen y sus intereses pueden verse seriamente afectados si la escuela no tiene en cuenta sus necesidades específicas (Marchesi y Martín, op. cit.).

CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

De acuerdo con la bibliografía revisada se encuentra que a partir de la década de 1960 el concepto de educación especial se ha ido transformando no sólo en su comprensión didáctica, sino también en su aplicación práctica. Es el subsistema educativo que puede apoyar a todos los alumnos de la escuela regular cuando presentan alguna necesidad educativa especial. El nuevo concepto puede resumirse de la siguiente manera:

Es una respuesta socioeducativa que tiene el objetivo de compensar dificultades y deficiencias siempre en un ambiente normalizado y evitando acciones segregatorias o discriminatorias.

Incluye un conjunto de acciones que inciden en factores tales como el currículo, los recursos didácticos y la metodología, que influyen en el hecho educativo y contribuyen a resolver en forma eficaz las necesidades educativas especiales que pueda presentar algún alumno en particular.

Este proceso puede realizarse tanto en centros de educación especial como en la escuela regular.

Las acciones educativas especiales requieren ser diseñadas para que tengan repercusiones socioadaptativas comunitarias exigen la elaboración y aplicación de las adaptaciones curriculares individuales.

La acción de la educación especial es amplia, pues debe tener un enfoque integral que tome en cuenta acciones pedagógicas, psicológicas, medicas laborales para cumplir con los postulados de una educación siempre con miras a la autonomía personal de los educandos.

Para cumplir su cometido, todas sus acciones deben apoyarse en una filosofía del respeto y el derecho a la diferencia y a la aspiración universal de lograr una sociedad para todos (Molina Avilés, 2003).

Cuando se habla de educación especial, se habla también de integración escolar, de una nueva filosofía y de una serie de cambios sustentados en un marco legal, así como de una educación adaptativa inmersa en un sistema educativo general. Implica también considerar que el sistema educativo del país tiene los mismos fines para todos los alumnos, pero que algunos de ellos presentan mayores dificultades que el resto para obtener los conocimientos comunes para su edad.

La educación especial en su nuevo significado es la combinación de currículo, apoyo y condiciones de aprendizaje requeridas para satisfacer las necesidades educativas especiales de manera adecuada y eficaz.

El término necesidades educativas especiales se introdujo a escala internacional en la "Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales", 1994, conferencia organizada por el gobierno español en cooperación con la UNESCO (Molina Avilés, op. cit.), y se define como "El conjunto

de actuaciones pedagógicas específicas que se realizan, de forma temporal o permanente, en los centros ordinarios o especiales para satisfacer las necesidades educativas especiales y tener acceso al currículo”.

Las necesidades especiales pueden ser de dos tipos:

- a) Necesidades educativas comunes a todos los alumnos.
- b) Necesidades educativas especiales propias de determinados alumnos, que exige ayuda y recursos especiales.

Tiene las siguientes características:

- 1- Son un continuo: van de menor a mayor prioridad.
- 2- Algunas de ellas son comunes a un grupo concreto de alumnos.
- 3- Pueden ser parte de los contenidos curriculares y su satisfacción puede requerir apoyos técnico - didácticos, físicos, familiares y sociales.
- 4- Tienen la finalidad de lograr una integración plena de todos los educandos.

Las definiciones del concepto de necesidades educativas especiales nos remiten a alumnos que presentan algunos problemas de aprendizaje; sin embargo, estos problemas pueden ser de diferente índole, grado, duración, etc. Lo cual exige realizar clasificación de las deficiencias que son causa de una necesidad educativa especial (Medina Avilés, op. cit.). Las dificultades de aprendizaje pueden encontrarse asociadas a variables o déficits de diversa índole (Carbonero, 1994 citado en González y Núñez, 1998 p. 58). Tales déficits pueden estar causando las dificultades para aprender también pueden ser en ocasiones una consecuencia de tales dificultades de aprendizaje. Tales como:

- Déficit en procesos psicológicos básicos:
 - a) déficits perceptivos: percepción visual, percepción auditiva, percepción motriz.
 - b) déficits atencionales
 - c) déficits de memoria: memoria sensorial, memoria a corto plazo, memoria de trabajo, memoria a largo plazo; codificación de registro, almacenamiento o retención y evocación de la información.
- Déficit metacognitivos.
- Déficit lingüísticos.
- Déficit psicomotrices.
- Déficit comportamentales.
- Déficit emocionales y motivacionales. (González y Núñez, op. cit.)

Diferencias en el aprendizaje.

Los principales factores que se han estudiado para explicar las diferencias que se producen en el aprendizaje de los alumnos se refieren a 4 dimensiones:

- a) cognitivas
- b) motivacionales

- c) afectivas
- d) relacionales

Desde la tradición psicométrica hasta los más modernos modelos de procesamiento de información ha existido durante muchos años un amplio número de estudios que han tratado de explicar las diferencias en el aprendizaje por el distinto nivel intelectual de los alumnos. La diversidad de procesos, de estrategias de estilos de aprendizaje y de conocimientos básicos lo que explica la mayor o menor facilidad de unos y de otros para aprender las tareas propuestas.

La motivación de logro académico, que implica una orientación de la actividad de la persona con el objetivo principal de experimentar el éxito y la valoración positiva de la propia competencia (Atkinson, 1994 citado en Marchesi y Martín, 2000 p. 236), la estructura de las metas, el carácter intrínseco o extrínseco de las recompensas y las capacidades metacognitivas o de autorregulación son los conceptos más utilizados para explicar las diferencias entre los alumnos en esta dimensión.

Los factores afectivos presentes en el proceso de aprendizaje, y su capacidad explicativa de las diferencias individuales, están recibiendo una creciente atención (Miras, 1996 citado en Marchesi y Martín, 2000 p.237). Los alumnos ponen en acción cuando aprenden sus sentimientos y sus capacidades afectivas. La personalidad del alumno es la que dota de significado, y de interés, a la tarea propuesta. La representación que el alumno tiene de sí mismo, en la que el autoconcepto y la autoestima ocupan un papel principal, la atribución que el alumno realiza sobre si el resultado de su acción depende de causas internas o externas, y las expectativas que tiene sobre el comportamiento del profesor, y sobre el concepto y expectativas que el profesor tiene sobre él mismo.

Profesores y alumnos construyen unas representaciones mutuas, relativas a sus capacidades, motivacionales y expectativas, que intervienen activamente en todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Marchesi, op. cit).

FECHAS Y SUCESOS RELEVANTES EN EL TRATAMIENTO DE LA DISCAPACIDAD EN MÉXICO.

De acuerdo con las referencias bibliográficas se habla que desde la época de Benito Juárez la educación especial en México se ha cultivado y se ha desarrollado por etapas más o menos definidas. La primera se definió a partir del modelo asistencial, caritativo, es decir, como beneficencia publica para "inválidos e impedidos".

En 1984 se funda la escuela de ciegos y posteriormente la Escuela de sordos, con esto se marca una pauta en la educación especial. Teniendo una orientación segregadora, fortaleciendo a los grupos de ciegos y sordos al interior de ellos mismos y no precisamente integrándolos a la vida productiva.

La segunda etapa se distinguió por la combinación del modelo asistencial por un lado y el modelo médico por el otro. En la década de los cuarenta en el siglo XX; los médicos dirigían las escuelas especiales y el enfoque se centraba en los conceptos salud-enfermedad, medicamento-curación. Ejemplo de ello es: La Escuela de Educación Especial del Parque Lira, la Policlínica y el Centro Médico - Pedagógico del Ajusco. La tercera y última etapa se le conoce como la del modelo educativo hasta hoy día no se ha consolidado (Frola Ruiz, 2004)

Según Molina Avilés (2003), los sucesos más relevantes que se han suscitado en la atención a las personas con discapacidad en México, desde la época de la Colonia son las siguientes:

Durante 1565, se fundan los hospitales psiquiátricos del Divino Salvador y San Hipólito (para hombres) y la Canoa (para mujeres).

En 1867, surge la Escuela Nacional de Sordomudos por decreto en el gobierno de Benito Juárez.

En 1870, se funda la Escuela Nacional de Ciegos.

De 1910 a 1914, se inaugura el Manicomio General de la Ciudad de México, con la finalidad de encontrar la recuperación y terapia de los enfermos. Se funda en León Guanajuato una escuela para débiles mentales.

Entre 1918 y 1927, se fundan en México 2 escuelas de orientación para mujeres y varones. En esos mismos años comienzan a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para deficientes mentales, auspiciados por la Universidad Nacional Autónoma de México. Se funda en Guadalajara una escuela para deficientes mentales.

En el periodo de 1932 a 1937, se crea el anexo de la Policlínica #2 del D.F. También se reorganiza como departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar lo que era la Sección de Higiene Escolar de la SEP. Se logra fundar el Instituto Médico Pedagógico y se crea la Clínica de Conducta y la Clínica de Ortolalia.

A partir de 1941 a 1945, se instituye la Escuela Normal de Especialización y en 1943 inicia la carrera de Maestros especialistas en deficientes mentales y menores infractores. Se crean con carácter de experimental dos grupos diferenciales en la Escuela Anexa a la Nacional de Maestros. Estos grupos aumentan a 10 en diferentes escuelas primarias y se agregan las carreras de Educación de Ciegos y de Sordomudos en la Escuela Normal de Especialización.

En 1954, Se crea la Dirección General de Rehabilitación y en la Escuela Normal de Especialización se introduce la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Lesionados en el Aparato Neuromotor.

Entre los años de 1960 a 1966, se crean cuatro escuelas primarias de perfeccionamiento para niños deficientes mentales en la Ciudad de México. Se funda el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, una escuela para problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz y la escuela Mixta para adolescentes. También se inicia la participación cooperativa de los padres y se abren las "escuelas por cooperación" con el objetivo de atender a niños y niñas con deficiencias severas y se logra que las escuelas especiales lleguen a 10 en el D. F. y a 12 en el interior de la república.

A partir de 1970 hasta 1979, se crea por decreto la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de profesores especialistas. Se forman los grupos integrados y aparecen los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial en varios estados, así como las primeras Coordinaciones de educación especial. La Dirección de Educación Especial impulsa la investigación en diversas áreas de la Educación Especial y las publicaciones sobre el tema y se plantea el proyecto de grupos integrados, dentro del marco del Programa "Primaria para todos los niños".

En los años de 1980 a 1982, se comienza a atender a los alumnos de capacidad superior y se empieza a considerar la opción de la integración educativa como estrategia para cubrir la demanda. Se definen las políticas de la educación especial a través del documento "Bases para una política de educación especial", donde se mencionan ya los conceptos de normalización e integración. Se da más importancia a la capacitación e integración laboral del discapacitado.

Entre los años de 1992 a 1995, se reforma el artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se inicia un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, cuyo punto de partida es la adopción del concepto de necesidades educativas especiales, la promoción de la integración educativa que en México oficialmente consideró que podía tener diversas modalidades y la reestructuración de los servicios existentes hasta ese momento. Se elaboran los cuadernos de integración educativa con los antecedentes, bases jurídicas, principios y directrices para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria regular. Se presenta el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, planteando una política integral que contempla acciones simultáneas en salud, educación, rehabilitación, cultura, recreación, accesibilidad, comunicación, legislación y sistema nacional de información.

En el 2001 - Se crea la oficina para la representación para la Promoción e Integración Social para las Personas con Discapacidad, con el objetivo de "Promover la integración de las personas con discapacidad al bienestar social, en igualdad de oportunidades que las demás, estableciendo políticas de coordinación con las dependencias de la administración pública de los tres niveles de gobierno y las organizaciones de la sociedad civil" (Molina, 2003).

González y Nuñez (1998, p. 73) mencionan que a partir del momento en que se introduce el concepto de necesidades educativas especiales, la educación especial da un giro total y ya no se concibe como la modalidad educativa que atiende a los alumnos especiales, sino como el conjunto de recursos que están al servicio del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades educativas de cada alumno dentro de un contexto normalizado.

Priorizando como el fin educativo de esta concepción de atención a la diversidad el desarrollo de las capacidades personales de todos los alumnos, los que tienen necesidades educativas especiales asociadas a bajas capacidades, los que presentan y los que no presentan dificultades de aprendizaje e incluso los que tienen necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual (González y Nuñez op. cit.).

De acuerdo con Molina Avilés, (2003); el fundamento legal que reconoce que los alumnos con necesidades educativas especiales deben quedar incluidos en la escuela regular es un avance importante en la educación básica de México sin embargo, es un hecho comprobado en todos los países que la integración no es algo que se logre por medio de un decreto, sino que necesariamente implica un cambio de actitudes y una verdadera cultura de la discapacidad.

CAPITULO II

DEFINICIÓN DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.

Frola Ruiz (2004), señala con toda puntualidad que el movimiento integracionista se inicia como una pugna entre padres de familia de los niños y jóvenes que presentan alguna discapacidad física, intelectual o sensorial, quienes estaban convencidos de que sus hijos debían estar integrados a la corriente principal de la educación de cada país. Esta corriente surge en los años 60, específicamente en Dinamarca, donde se le conoció como Mainstreaming (corriente principal) y rápidamente se extendió por Europa, Estados Unidos y Canadá.

LA INTEGRACIÓN SEGÚN DIVERSOS AUTORES.

De acuerdo con Wolfernsberger B. (1972 citado en Molina Avilés, 2003 p. 53), la integración social es el resultado de la normalización y lo define de la siguiente manera: el uso de medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, con el fin de establecer comportamientos y características personales en relación con las personas discapacitadas que sean, de hecho prácticamente iguales a las que consideran como habituales en el medio sociocultural envolvente.

Para Bronston (1974 citado en Molina Avilés, op. cit.), la integración consiste en tener iguales privilegios y derechos que los demás, estar con sus compañeros no deficientes y aprender de ellos, recibir servicios especiales sin ser segregados, trabajar cerca de personas no deficientes.

Según Mikkelsen, (1975 citado en Molina Avilés, op. cit.), es el método de trabajo para lograr la normalización mientras que la normalización es el objetivo para alcanzar, y significa aceptar al niño disminuido con sus deficiencias y facilitarle unas condiciones de vida normal de acuerdo con sus posibilidades. Las mismas condiciones con que cuentan los demás ciudadano, así como además de tratamiento, la educación y la formación profesional adecuadas para sus necesidades individuales, de modo que pueda desarrollar sus capacidades al nivel óptimo.

Para Ortiz (1983 citado en Molina Avilés, op. cit.), es un proceso de normalización continuado que pretende establecer comportamientos o conductas aceptados por la cultura y el contexto de la comunidad a la que se pertenece, a través de determinados aprendizajes.

Nirje (1990 citado en Molina Avilés, op. cit.), considera a la integración como un objetivo multidimensional. El movimiento de integración escolar es consecuencia del principio de normalización que podríamos enunciar como "el derecho que tiene toda persona de llevar una vida lo más normal posible".

De acuerdo con Bissonier (1990 citado en Molina Avilés, op. cit.), la integración es la acción de incluir dentro de la sociedad a las personas con deficiencias, con el fin de completarla y enriquecerla con valores cualitativamente distintos, al mismo tiempo que estas personas disfrutan de los mismos derechos y obligaciones que el resto de los miembros que conforman su grupo social.

Según la Narc (1995 citado en Molina Avilés, op. cit.) (National Association for Retarded Citizens, USA), es una filosofía o un principio por el cual la oferta de servicios educativos se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de opciones de instrucción y clases que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, y permiten la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y los no deficientes durante la jornada escolar normal (Molina Avilés, 2003).

Integración Educativa se define en México como la participación de las personas con necesidades de educación especial en todas las actividades de la comunidad educativa, con miras a lograr su desarrollo y normalización en su hábitat natural (Frola Ruiz, 2004, p. 19). Estas acciones se fundamentan en los principios humanísticos de respeto a las diferencias individuales y en lo establecido en el artículo 3º de la Constitución Mexicana (Frola Ruiz Op. cit.).

Robbins, 1979 (citado en Cerezo Ramírez, 1999 p.80), ha señalado tres imperativos que son imprescindibles para que se confirme la existencia de una auténtica integración:

- a) El alumno tiene los mismos derechos y responsabilidades que el resto de sus compañeros.
- b) El alumno se comporta de una manera similar a la del resto de sus compañeros.
- c) El alumno utiliza únicamente los servicios adicionales que realmente necesita.

Por lo que se considera más integrado a aquel alumno que efectúe un mayor número de conductas que favorezcan el acercamiento a las mismas actividades de aprendizaje y a los mismos privilegios, obligaciones y limitaciones que tengan la mayor parte de los compañeros que comparten con él en el aula. De esta forma podemos señalar cuatro tipos de factores que son determinantes en la integración social del sujeto en el aula.

- a) *Factores relativos al alumno desintegrado*, Las habilidades sociales del sujeto resultan el primer factor relativo al alumno, determinante de todo propósito instruccional.
- b) *Factores relativos al profesor*, La participación del profesor en la recuperación del alumno socialmente desintegrado puede producirse a través de una doble vía: por una parte optando una metodología y un estilo de enseñanza que respondan a las necesidades y características del sujeto, así como a su estilo de aprendizaje, creando un clima de clase óptimo para el establecimiento de

interacciones sociales integrativas; por otra facilitando y promoviendo directamente las interrelaciones positivas entre el alumnado mediante la introducción de actividades instruccionales centradas en el empleo de grupos de trabajo que favorezcan las interacciones alumno - alumno.

- c) *Factores relativos a los compañeros*, La influencia que tienen los compañeros en el desarrollo social del niño está fuera de duda. Ello se debe a la mayor proximidad física, al tiempo de contacto entre ellos y a la facilidad de identificación con un igual que tiene semejantes experiencias, necesidades y canales de comunicación. Estas virtudes se acrecientan cuando el alumno se encuentra desintegrado socialmente y ello es susceptible de ser tratado a través de un compañero.
- d) *Factores relativos al entorno físico*, se debe considerar el tamaño de la escuela, del aula, la densidad de la misma. También se debe considerar la agrupación que el profesor realiza al organizar sus clases (Cerezo Ramírez op. cit.).

LA INTEGRACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

La integración escolar tiene una fundamentación de tipo social, y nace de la aplicación de derechos básicos del niño que quedan asentados en la Constitución y en la Ley General de la Educación. Los fundamentos educativos que sustentan la integración resultan indiscutibles pues concretan y dan cuerpo a la idea de una escuela para todos.

Cuando se habla de integración escolar queda claro que la escuela debe considerar diversos niveles que contemplen, por un lado, las características individuales del alumno, y por otro, los recursos de la escuela para hacer frente a esas necesidades educativas. La integración en el aula puede realizarse de las siguientes maneras:

- 1- **Integración Completa**, asiste a la escuela regular y al aula regular de acuerdo con su edad cronológica y recibe ayuda especial en determinadas actividades para el logro de propósitos concretos, con el fin de que pueda superar dificultades pequeñas de inmadurez o pasajeras. Es la deseable y la más recomendada.
- 2- **Integración combinada**, asiste a la escuela regular y a la clase normal según su edad, pero durante la jornada escolar tiene una sesión con un docente especialista para cubrir sus necesidades educativas especiales, dentro o fuera del salón de clases. Se recomienda para niños con deficiencia intelectual leve o media, problemas de visión, audición o motoras.
- 3- **Integración Parcial**, el alumno asiste a la escuela regular pero que recibe su programa escolar en una aula especial y con profesionales en educación especial. Participan con el resto del grupo y el resto de los niños de la escuela, en cosas como el recreo, en las actividades extracurriculares, los paseos, las ceremonias, etc. Se recomienda para menores con deficiencias severas o plurideficiencias.

Es importante señalar que aquí en México son pocas las escuelas de nivel básico que cuentan con todos los recursos humanos, materiales y de organización para optar en forma adecuada por alguno de los modelos de integración antes mencionados.

De la misma manera hay que tomar en cuenta que cada escuela o centro de trabajo debe adaptar los modelos a sus propias necesidades o características, para ofrecer una educación adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La escuela integradora debe tener presente el objetivo que busca alcanzar y aquí se hacen mención de dos muy importantes:

- a) La integración académica e intelectual, con la cual se pretende que todos los alumnos alcancen los mismos objetivos curriculares.
- b) La integración social, con la cual la escuela pretende que el alumno especial desarrolle las habilidades suficientes para convivir en forma adecuada en su entorno.

Estos objetivos o niveles de integración dependen de diversos factores tanto de índole personal, personal y escolar:

Factores de índole personal y familiar

- Las características del sistema familiar.
- La adaptación socioconductual.
- Las condiciones económico-culturales.
- Las condiciones sanitarias y de salud.

Factores de índole escolar

- La colaboración de un equipo interdisciplinario.
- La capacidad de realizar una integración real, no meramente física, social o académica.
- El deseo de propiciar el desarrollo máximo de las capacidades del alumno.
- La participación del alumno especial en la mayoría de las actividades grupales.
- La ubicación del niño por su edad cronológica procurando que sea lo más cercana a la del grupo, con una diferencia de entre uno y tres años.

FORMAS DE INTEGRACIÓN

Cuando se habla de integración referida a la discapacidad, esta puede clasificarse en diversas formas, graduadas de acuerdo con el entorno donde la persona se desarrolla

y según los apoyos y servicios que recibe. Las cuales a continuación se mencionan:

- *Integración personal*, se logra cuando el grupo social tiene actitudes positivas hacia la persona con discapacidad.

- *Integración física*, se refiere a la reducción de la distancia física entre la persona con discapacidad y las otras personas. Cuando se promueve la convivencia familiar, escolar, laboral entre otras.
- *Integración funcional*, el que las personas con alguna discapacidad hagan uso de los mismos servicios de la comunidad, tales como las instalaciones de recreo, escolares, deportivas, restaurantes y transportes entre otras. Requiere de algunas adaptaciones y cambios arquitectónicos y especialmente de actitud.
- *Integración Social*, es cuando la persona es respetada y estimada dentro de su comunidad, y tiene facultades de ejercer sus derechos de ciudadano. Tiene igualdad de oportunidades.
- *Integración en la sociedad*, la apertura de oportunidades para incluirse en una comunidad social y en un trabajo común con otras personas.
- *Integración en una organización*, la posibilidad de incluirse en instituciones para realizar un trabajo o actividad recreativa es decir que utilice los servicios con que cuenta su comunidad.

La integración no es una acción individual, sino un proceso en el cual interviene un equipo que en forma coordinada pretende que el alumno con necesidades educativas especiales se incorpore a la escuela regular y ésta le brinde una educación compensatoria y complementaria para que desarrolle al máximo sus capacidades.

La integración la hacen las personas, no las instituciones ni las disposiciones administrativas. Significa expresar actitudes de respeto y aceptación de las diferencias.

ANTECEDENTES DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN MÉXICO.

La mayoría de los autores consultados acuerdan que en México la preocupación por la educación especial data del siglo XIX, durante el gobierno de Benito Juárez, cuando se establecieron los decretos para fundar la Escuela Nacional para Sordos y la Escuela Nacional de Ciegos y algunas leyes para protección de las personas con discapacidad.

Por lo que puede decirse que el modelo educativo mexicano inicio realmente sus esfuerzos para establecer una política educativa que apoyara a las personas con requerimientos de educación especial a través de las "Bases para una Política de

Educación Especial" publicada en 1980 (citado en Frola Ruiz, 2004 p. 39). En éstas se destacan los siguientes principios:

- La normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación.

- Adoptar la denominación de niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de educación especial, privilegiando a la persona antes que su discapacidad.
- El derecho de igualdad de oportunidades para la educación. (SEP - DGEE Proyecto para la Educación Especial en México, (citado en Frola Ruiz op. cit. p. 39).

Establece, además, varios grupos de menores a partir de discapacidades o categorías como: deficiencia mental, enfermedades crónicas, dificultades de aprendizaje, trastornos de audición y lenguaje, deficiencias visuales, problemas motores y problemas de conducta.

Planteando también en este documento que la integración debe efectuarse de la siguiente manera:

- En el aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales.
- En al aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica en turnos opuestos.
- Organizando grupos pequeños para reconstruir aprendizajes, con duración distinta, con el fin de reintegrarlos al grupo regular lo más pronto posible.
- En clases especiales en la escuela regular.
- En escuelas especiales (cuando los padres del alumno lo solicitaran).
- En espacios no escolares como el hogar, hospitales, cuando las condiciones de salud y movilidad del pequeño no dieran lugar a otra opción.

Estas bases fueron, en parte, el antecedente para que en 1992 se firmara el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En este:

Se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional con el propósito central de elevar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen, estableciendo los ejes de política educativa a seguir, no tan sólo por lo establecido en los Programas de Gobierno, sino de manera transexenal, es decir, que perduraría más allá de cada sexenio, dada la naturaleza y compromiso establecido en dicho Acuerdo por el Ejecutivo Federal, los Gobiernos Estatales y el propio Sindicato Nacional de los trabajadores de la Educación (SEP - SNTE y Gobiernos Estatales, Acuerdo para la Modernización de la Educación, 1992, citado en Frola Ruiz op. cit. p.40)

En 1993, siguiendo estos planteamientos, se hicieron modificaciones al artículo 3º Constitucional en sus fracciones II, IV y V:

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los principios de avance científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios...

IV. ... Toda la educación que imparta el estado será gratuita;....

V. Además de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos (aquí entra la educación especial).....

La ley federal de Educación se sustituye por la Ley General de Educación. En esta ley por primera vez se reconoce legalmente la existencia de la educación especial como tal, así como su definición y orientación a través del artículo 41, cuyo texto a la letra dice:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como para aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres y tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integran a alumnos con necesidades educativas especiales (Ley General de Educación, art. 41, México, 1993 citado en Frola Ruiz op. cit. p. 41).

Al ser México un país firmante en el plano internacional, adquiere el compromiso de modificar sus sistemas y políticas para que alcance paulatinamente estándares internacionales de calidad en sus servicios educativos, a través de la integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Los primeros pasos se han dado en la legislación mexicana, como los cambios realizados al artículo 3º Constitucional y al artículo 41 de la Ley General de Educación, así como la reorientación del sistema educativo nacional. Sin embargo en la práctica cotidiana, tristemente nos damos cuenta de que no es suficiente, la integración educativa es un proceso educativo complejo y no un decreto (Frola Ruiz op. cit.).

La inserción de los niños en la escuela no es una solución mágica para todos los problemas de los alumnos. La inserción de un niño a la escuela regular debe conducir, como resultado de la reflexión, de la programación y de la intervención pedagógica sistematizada, a su integración (Cuomo, 1992, citado en García Cedillo y Col., 2000 p. 59). Esto significa que además de llevar el niño a la escuela hay que ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, el modelo de organización escolar y los servicios que precise para que pueda desarrollar plenamente sus posibilidades (García Pastor, 1993 citado en García Cedillo y Col. 2000 p. 59), sólo así la inserción se convertirá en integración.

La integración educativa persigue una mejor educación para todos los niños en un contexto heterogéneo, en el que hay que ir enfrentando los retos que surgen de la diversidad. Se apoya en posturas democráticas -no solo en principios educativos- y en una moral que detecta valores identificados con el apoyo mutuo y la colaboración, en contra del individualismo, la competencia y el desinterés, y pretende erradicar la segregación y la etiquetación en todos los ámbitos.

Resumiendo la integración educativa es:

- 1- Una consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados.
- 2- Una estrategia de participación democrática.
- 3- Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos.
- 4- La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas.
- 5- La permanencia en el aula regular del niño con necesidades educativas especiales, junto con otros niños sin estas necesidades.
- 6- Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar adecuaciones curriculares.
- 7- La unificación de los sistemas educativos regular y especial.
- 8- Una estrategia que busca que el niño con necesidades educativas especiales se integre a nivel académico, social y de comportamiento.
- 9- Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños (García Cedillo y Col. op. cit.).

CAPITULO III

DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

"El alumno no aprende en solitario, sino por el contrario, la construcción del conocimiento o actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de los otros, y por ello, el aprendizaje es en realidad una actividad de re-construcción y co-construcción de los saberes de una cultura. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada en buena medida por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo". (Díaz Barriga y Hernández, 2002)

De acuerdo con el pensamiento anterior donde se considera que el aprendizaje se da mejor en un grupo donde exista comunicación, integración, aceptación acompañamiento e igualdad en todos los rubros antes señalados y qué es lo que se pretende lograr en este trabajo se opta por utilizar algunas propuestas del Aprendizaje Cooperativo el cual puede favorecer y fortalecer dichos criterios en la integración de menores con alguna necesidad especial educativa.

Para poder hablar acerca del Aprendizaje Cooperativo es necesario definirlo, existen varias definiciones las cuales se presentan a continuación:

Un grupo puede definirse como "una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca" (Schumuck y Schumuck, 2001, citado en Díaz Barriga y Hernández op. cit. p. 105) Dicha influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que se intercambian mutuamente señales (palabras, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un periodo dado, donde cada miembro llega afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, etc.

De acuerdo con David y Roger Johnson, (citado en Díaz Barriga y Hernández op. cit. p. 107) codirectores del Centro para el Aprendizaje Cooperativo de la universidad de Minnesota. La *cooperación* consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una *situación cooperativa*, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El *aprendizaje cooperativo* es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

De manera que cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una *interdependencia positiva* entre los miembros del grupo En este caso, el equipo trabaja junto hasta que *todos* los miembros del grupo hayan

entendido y completado la actividad con éxito, de tal forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea son compartidos.

De acuerdo con Slavin (Díaz Barriga y Hernández op. cit.), en la definición de una estructura de aprendizaje (sea esta competitiva, individualista o cooperativa) interviene no sólo el tipo de actividades a realizar, sino también la estructura de la autoridad y la del reconocimiento o recompensa.

La estructura de la autoridad "es el grado de autonomía que los alumnos tienen de decidir y organizar las actividades y contenidos escolares y, en consecuencia, al grado de control que al respecto es ejercido por los profesores o por otros adultos" Echeita

(citado en Díaz Barriga y Hernández op. cit.).

La estructura del reconocimiento puede variar en el tipo de recompensa, su frecuencia y magnitud, pero sobre todo en el tipo de relación de interdependencia que se establezca entre los miembros del grupo, en el aprendizaje cooperativo los resultados y las recompensas, son beneficiosos tanto para uno como para todos los miembros del grupo.

ASPECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El A. C. (aprendizaje cooperativo de aquí en adelante se identificara así), se caracteriza por dos aspectos:

- 1- *Un elevado grado de igualdad.* El grado de igualdad entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal.
- 2- *Un grado de mutualidad variable* (mutualidad = grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas.) La mutualidad es variable en función de que exista o no una competición entre los diferentes equipos, de que se produzca una mayor o menor distribución de responsabilidades o roles entre los miembros, y de que la estructura de la recompensa sea de naturaleza extrínseca o intrínseca. (op. cit.).

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002), el A. C. comprende 3 tipos de grupos de aprendizaje:

- *Grupos formales de A. C.*, funcionan durante un periodo comprendido entre una hora o sesión a varias semanas de clase. Son grupos que trabajan juntos para conseguir objetivos comunes entorno a una tarea de aprendizaje.
- *Grupos informales de A. C.*, tienen un tiempo de duración de una clase (entre 1 y 2 hrs. Por ejemplo). Son grupos que el profesor utiliza en actividades de enseñanza directa.

- *Grupos de base cooperativos o a largo plazo*(al menos un año o ciclo escolar), usualmente son grupos heterogéneos, con miembros permanentes que tienen como objetivo "posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento" (Díaz Barriga y Hernández op. cit.).

Es importante reconocer que es y que no es un grupo cooperativo por lo que a continuación se mencionan los tipos de grupos que se pueden confundir o mal aplicar:

- *Los grupos de pseudoaprendizaje*, donde los estudiantes acatan la directiva de trabajar juntos, pero en realidad compiten entre sí, se ocultan información, existe mutua desconfianza.(Díaz Barriga y Hernández Op. cit.) Los alumnos acatan la directiva de trabajar juntos, pero sin el mismo interés de hacerlo.(Johnson y Holubec 1999).
- *Los grupos o equipos de aprendizaje tradicional*, los alumnos trabajan juntos por indicación e intercambian o se reparten información, pero la disposición real por compartir y ayudar al otro a prender es mínima. (Díaz Barriga y Hernández op. cit.). Se cree que serán evaluados y premiados individualmente.(Johnson y Holubec 1999).

Es importante insistir que no todo el trabajo en equipo es un grupo de A. C. El poner a los alumnos en un grupo y ponerlos a trabajar juntos no significa que sepan o tengan interés en cooperar.

POR QUE ES IMPORTANTE TRABAJAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

- a) Fortalece las relaciones entre compañeros, e incluso pueden ser las primeras experiencias de socialización, los primeros intentos por controlar sus impulsos agresivos, el incremento de las aspiraciones (Coll y Colomina citado en Díaz Barriga y Hernández op. cit.)
- b) Tiene efectos en el rendimiento académico de los alumnos así como en las relaciones socioafectivas que se establecen entre los mismos.

Lo anterior se reafirma en más de 100 estudios realizados con alumnos de todas las edades en áreas de conocimiento y tareas muy diversas donde se contrastaban el A. C., el trabajo individual en situaciones de competencia, el equipo de investigación encabezado por los hermanos Johnson (1989; 1990, citado en Díaz Barriga y Hernández op. cit.) concluyo lo siguiente en cuanto a:

- **Rendimiento Académico.** Las situaciones de A. C. Eran superiores a las de aprendizaje competitivo e individualista en áreas y tareas que abarcan tanto

las que implican adquisición, retención y transferencia de conocimientos, como las de naturaleza más conceptual.

- **Relaciones socioefectivas.** Se notaron mejoras notables en las relaciones interpersonales de los alumnos que habían tomado parte en situaciones cooperativas. Particularmente se incrementaron el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda. Un efecto remarcable fue el incremento de la *autoestima* de los estudiantes, incluso de aquellos que habían tenido al inicio un rendimiento y autoestima bajos.
- **Tamaño del grupo y productos del aprendizaje.** Se observó que a medida que aumentaba el número de alumnos por grupo, el rendimiento de estos se volvía menor. La conformación de grupos pequeños de trabajo (no más de 6 integrantes en cada uno). Entre los alumnos de menor edad, la eficacia de las experiencias de A. C. Es mayor en grupos aún menos numerosos.

Según Echeita 1995(Díaz Barriga y Hernández op. cit.) el A. C. Se relaciona y facilita al mismo tiempo los siguientes procesos:

Procesos Cognitivos

- Colaboración entre iguales
- Regulación a través del lenguaje
- Manejo de controversias, solución de problemas.

Procesos Motivacionales

- Atribuciones de éxito académico
- Metas académicas intrínsecas

Procesos afectivo-relacionales

- Pertenencia al grupo
- Autoestima positiva
- Sentido de la actividad

ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO:

De acuerdo con Johnson y Holubec (1990; 1999, citado por Díaz Barriga y Hernández op. cit.) los componentes del aprendizaje cooperativo son:

1. *Interdependencia positiva*

Cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo, de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos y viceversa, y deben de coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar una tarea. El objetivo grupal es de maximizar el aprendizaje de todos los miembros de manera que estén motivados a esforzarse y lograr resultados que superen la capacidad individual de cada integrante por separado.

2. Interacción promocional cara a cara

Es muy importante por que existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales, que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación con los materiales y actividades.

Solo mediante la interacción social es que se dan aspectos como la posibilidad de ayudar y asistir a los demás, influir en los razonamientos y conclusiones del grupo, ofrecer modelamiento social y recompensas interpersonales. Así mismo la interacción interpersonal permite que los integrantes del grupo obtengan retroalimentación de los demás, y que en buena medida ejerzan presión social sobre los miembros poco motivados para trabajar.

3. Responsabilidad y valoración personal

El propósito de los grupos de aprendizaje es fortalecer académica y afectivamente a sus integrantes, se requiere de la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va hacia el individuo y su grupo para que de esa manera el grupo conozca quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás. Para evaluar correctamente a cada individuo se requiere:

- Evaluar cuánto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo del grupo.
- Proporcionar retroalimentación a nivel individual, así como grupal.
- Auxiliar a los grupos para evitar esfuerzos redundantes por parte de sus miembros.
- Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final.
- Al otorgar la calificación, ponderar tanto la implicación y logros personales como los grupales.

Sapon-Shevin(1999 citado en Díaz Barriga y Hernández op. cit.) aclara que aunque cada alumno es responsable de su aprendizaje, no debe esperarse que todos los estudiantes aprendan lo mismo, y en este sentido es que puede darse expresión a las diferencias personales y a las necesidades educativas de cada quién. Así notamos que el A. C. No esta reñido con la personalización de la enseñanza, en cuanto se respeta la diferencia y se promueve las aulas inclusivas.

4. Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños

Debe enseñarse a los alumnos las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivados a emplearlas en especial a:

- Conocerse y confiar en otros.
- Comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades.
- Aceptarse y apoyarse unos a otros.
- Resolver conflictos constructivamente.

En estas habilidades están implicados valores y actitudes muy importantes, como la disposición al dialogo, la tolerancia, la empatía, la honestidad, el sentido de equidad y justicia en las relaciones con los demás, entre muchas otras.

5. *Procesamiento en grupo*

La participación requiere ser consciente, reflexivo y crítico respecto al proceso grupal en sí mismo. La reflexión grupal puede ocurrir en diferentes momentos a lo largo del trabajo, no sólo cuando se ha completado la tarea, y necesita orientarse a cuestiones como:

- Identificar cuáles acciones y actitudes de los miembros son útiles, apropiadas, eficaces y cuales no.
- Tomar decisiones acerca de qué acciones o actitudes deben continuar, incrementar o cambiar.

El A. C. Ayuda y permite que los alumnos obtengan beneficios que no adquirirían trabajando individual y competitivamente o dependiendo totalmente del maestro.

ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

A continuación se enlistan y describen de las más significativas y que han sido aportadas por diversos autores (Arends, 1994; Brophy, 1998; Melero Zabal y Fernández Berrocal, 1995; Ovejero, 1991; Woolfk, 1996; citados en Díaz Barriga y Hernández op. cit. p. 123) :

1- El Rompecabezas (Jigsaw) de Aronson y colaboradores.

En ella los estudiantes son asignados a grupos de 6 miembros para trabajar un material académico que ha sido partido, dividido o "ropecabeceado" en tantas secciones o trozos como miembros tenga el grupo. Cada miembro del grupo se ocupará de estudiar y aprender uno de esos trozos o secciones. Después, los miembros de los diferentes equipos que han estudiado las mismas secciones se reúnen en "grupos de expertos" para discutir sus secciones. Luego los estudiantes vuelven a sus equipos y enseñan sus secciones a sus compañeros. Esta técnica fomenta la responsabilidad individual de cada uno de los miembros del grupo. También posee dos importantes características: "Primero ninguno de ellos podría hacerlo bien sin ayuda de cada uno de los otros miembros del grupo y segundo, cada miembro tiene una única y esencial contribución que hacer" Aronson y Osherow, 1990 (citado en Ovejero 1990 p. 169).

3- El aprendizaje en equipo Trabajo en equipos (Student team Learning) de Vris, Edwards y Slavin

Enfatizan la utilización de metas grupales y en las que éxito grupal sólo puede ser alcanzado si todos los miembros de la materia aprenden los materiales. Dentro de este método se pueden mencionar las siguientes cuatro:

❖ Equipos de aprendizaje por divisiones de rendimiento (STAD: Student Team Achivement Divisions).

Esta técnica es aplicable a todas las edades y con todas las materias escolares. Los estudiantes son asignados a grupos de 4 o 5 miembros, heterogéneos, el

profesor presenta el material dividido en lecciones se trabaja de manera similar al de rompecabezas. Con la variante que al final todos los estudiantes presentan un examen individual que es revisado por el profesor y si sus promedios son iguales o superiores a los iniciales reciben un puntaje extra que será sumado al promedio grupal. (Ovejero op. cit) Todos los miembros del grupo tienen la misma oportunidad de contribuir al número máximo de puntos para el total de su equipo. (Díaz Barriga 2002).

❖ **Torneos académicos (TGT: Teams games Tournament)**

Fue la primera técnica de aprendizaje cooperativo utilizada en la Universidad de Johns Hopkins. Es similar a la anterior pero sustituye los exámenes por "torneos académicos" semanales; los estudiantes de cada equipo compiten con los miembros de similares niveles de rendimiento de los otros equipos para ganar puntos para sus respectivos equipos (Ovejero Bernal op. cit.). La filosofía de dichos torneos académicos es la de proporcionar a todos los miembros del grupo iguales oportunidades de contribuir a la puntuación grupal, con la ventaja de que cada estudiante competirá con otro de igual nivel de desempeño.

❖ **Equipo asistido individualmente (TAI: Team Assisted Individuation)**

Esta técnica combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada, se aplicaba preferente a los grupos de 3° a 5° grado en el área de matemáticas principalmente. Se les aplica una prueba diagnóstica a los alumnos para colocarlos en su nivel adecuado, reciben una enseñanza individualizada posteriormente forman parejas o tríadas para trabajar (Ovejero Bernal op. cit.). Los compañeros se ayudan entre sí a examinarse y revisar las soluciones a los problemas planteados. Cada semana el profesor certifica el avance del equipo y otorga las recompensas grupales (Díaz Barriga op. cit.).

❖ **Equipos cooperativos integrados para la lectura y la redacción (CIRC: Cooperative integrated reading and composition)**

Consiste en un programa comprensivo para enseñar a leer y escribir en los grados superiores de la enseñanza elemental. Los estudiantes siguen esta secuencia instrucción del profesor, práctica por equipos, pre-evaluación y examen. Los estudiantes no irán a examen hasta que los compañeros de equipo hayan determinado que está preparado para ello. Se recompensa a los equipos con base en el desempeño promedio de todos sus miembros.

4- **Aprendiendo juntos (Learning together) de Johnson, Johnson y colaboradores.** Consta de los siguientes pasos:

- Seleccionar la tarea.
- Toma de decisiones con respecto al tamaño del grupo, recursos, tiempo y naturaleza de la tarea. Asignar los estudiantes al grupo (de preferencia heterogéneo), exposición de la clase.

- Trabajo en grupo discusiones etc.
- Supervisión de los grupos.

5- Investigación en grupo (Group investigation) de Sharan, Sharan y colaboradores.

En este método los estudiantes forman grupos que van de 2 a 6 miembros. Después se escogen el tema que será visto por toda la clase y se reparte en tareas individuales. Por último cada grupo hace una presentación para comunicar a la clase sus hallazgos (Ovejero Bernal op. cit.). Los pasos para trabajar esta técnica son:

- Selección del tópico.
- Planeación cooperativa de metas, tareas y procedimientos.
- Implementación: despliegue de una variedad de habilidades; monitoreo del profesor.
- Análisis y síntesis de lo trabajado y del proceso seguido.
- Presentación del producto final.
- Evaluación (Díaz Barriga y Hernández op. cit.).

6- Co-op Co-op de Kagan

Consiste en estructurar la clase para que los estudiantes trabajen en grupos cooperativos de cara a conseguir una meta que ayude a otros estudiantes de la clase. Esta técnica sigue 9 pasos:

- Se diseñan experiencias iniciales, incluyendo discusiones de clase, encaminadas a estimular la curiosidad grupal.
- Formación de los grupos es más recomendable que estos sean heterogéneos.
- Integración grupal: para favorecer cooperación y la comunicación grupal.
- Selección de la tarea o tema.
- Selección de subtemas: cada estudiante trabaja con un tema diferente.
- Preparación y organización de los subtemas individualmente.
- Presentación de las subtemas de manera individual a los equipos.
- Preparación de la presentación de los equipos.
- Presentación de los temas de cada equipo.
- Evaluación por parte de los compañeros de equipo, de los compañeros de clase y del profesor (Ovejero Bernal op. cit.).

7- Cooperación guiada o estructurada (Scripted cooperation) de O'Donnell y Dansereau.

Se ha trabajado con estudiantes universitarios y permite la inclusión de controles experimentales. El trabajo se realiza en díadas y se enfoca a actividades cognitivas y metacognitivas, sucediendo que los participantes en una díada son iguales con respecto a la tarea a realizar. Se ha utilizado sobre todo en el procesamiento de textos. En un principio, el docente divide el texto en secciones, y los miembros de la díada desempeñan de manera alternada de los roles de aprendiz - recitador y oyente - examinador. Los pasos son los siguientes:

- Ambos compañeros leen la primera sección del texto.
 - El participante A repite la información sin ver la lectura.
 - El participante B le da retroalimentación sin ver el texto.
 - Ambos trabajan la información.
 - Ambos leen la segunda sección del texto.
 - Los dos intercambian los roles para la segunda sección.
 - A y B continúan de esta manera, hasta completar todo el texto.
- La eficacia de esta técnica se basa, en la potenciación de la cooperación tanto como del procesamiento de la información. (Díaz Barriga y Hernández op. cit.)

Además de las estrategias anteriores, Brilhart, Galanes y Adams 2001 (citado en Díaz Barriga y Hernández op. cit.) revisan una diversidad de técnicas grupales que se aplican en procesos orientados a la solución de problemas. Entre ellas, rescatamos las dos siguientes, que suelen emplearse en contextos académicos tanto en el planteamiento y solución de problemas, como en la generación de respuestas creativas en grupo.

Lluvia o tormenta de ideas (brainstorming)

Se focaliza en la generación de ideas creativas y soluciones planteadas por los miembros del grupo en un ambiente donde prima la imaginación, la libertad de pensamiento y un espíritu creativo, siguiendo estos pasos:

- *El grupo se plantea un problema a resolver*, puede ser desde muy específico hasta muy abstracto pero debe ser susceptible de múltiples opciones de solución.
- *Los miembros del grupo generan tantas soluciones como sea posible*. Aquí hay cuatro lineamientos generales:
 - a) *No se permite la evaluación*. Se piensa que una valoración crítica prematura llega a inhibir la gestación de ideas y creatividad.
 - b) *Cuantas más ideas se generen, mejor*. El docente o el conductor del grupo solicita a los integrantes que piensen la manera de modificar las ideas ya planteadas, adiciona él mismo algunas o pone a consideración otras características del problema.
 - c) *Debe promover la innovación*. Se pide a los alumnos que propongan ideas diferentes, poco usuales o fuera de lo común, por extrañas que puedan parecer.
 - d) *Los integrantes pueden modificar o completar las ideas de los otros*.
- *Todas las ideas se registran para que el grupo pueda verlas*. El conductor o el secretario del grupo consigna las ideas generadas a fin de que el grupo las repase y para que se pueda integrar un resumen o relatoría de la sesión de trabajo.
- Todas las ideas se evalúan en una sesión diferente. En este episodio, se fomenta el pensamiento crítico orientado a examinar las soluciones o ideas planteadas con el propósito de decidir su viabilidad, sustento, aceptación, efectividad, etcétera.

Se han planteado algunas variantes de la lluvia de ideas por ejemplo *la escritura creativa* (brainwriting) donde se da un periodo corto a los integrantes del equipo para escribir sus ideas las cuales son compartidas después de una ronda al interior del grupo, siguiendo los demás pasos mencionados. *Lluvia electrónica de ideas* de manera usualmente anónima, las personas envían sus propuestas por medio de una terminal de computadora, conectada a red y *el pensamiento metafórico y analógico* como una variante, en la que se pide a los integrantes enfocarse en las similitudes entre cosas o situaciones aparentemente diferentes, con el propósito de abrir caminos de solución diferentes.

Grupos de enfoque (focus groups)

El propósito de esta consiste en identificar problemas, intereses, preocupaciones, grado de satisfacción, etc. De los participantes, teniendo en mente la posibilidad de innovar o solucionar algo. Se trata de una discusión semiestructurada acerca de un tópico presentado por el docente o coordinador del grupo, ante el cual se pide a los miembros que respondan libremente, en una especie de asociación libre. Usualmente procede un vídeo o audirregistro de la sesión, que permite un análisis del contenido, de los sentimientos, reacciones, creencias o valores de los implicados (Díaz Barriga y Hernández op. cit.).

APRENDIZAJE COOPERATIVO E INTEGRACIÓN ESCOLAR

El A. C. Mejora sustancialmente variables no cognitivas como la atracción interpersonal, la autoestima, el apoyo social o la solución de conflictos escolares, entonces parece lógico pensar que mejorará también la integración escolar de los "niños diferentes" como así se ha demostrado repetidamente(Ovejero Bernal 1990).

La sociedad influye poderosamente en lo que ocurre dentro de la escuela, así como la escuela es también uno de los más poderosos instrumentos existentes o para influir en la sociedad. Y en este sentido, la desegregación escolar, si es llevada a cabo en las condiciones adecuadas, puede ser un importante medio para reducir los conflictos intergrupales en la sociedad en su conjunto. Por el contrario si la desegregación no se lleva a cabo en un contexto adecuado, como a menudo ha ocurrido, puede servir incluso para empeorar esas relaciones intergrupales y aumentar los conflictos tanto dentro como fuera del aula.

La forma en la que los individuos se perciben así mismos, se relacionan con otros, y sus procesos de autoconciencia son percibidos, permitidos, mantenidos y reproducidos por procesos sociales Mead, 1934, Vigosky, 1981(citado en Ovejero Bernal 1990 p. 209). La psicología social tiene como uno de sus objetivos principales el servir de puente entre el análisis del individuo y el de la sociedad. Y el área de la integración escolar a través del aprendizaje de los alumnos en un contexto cooperativo es un lugar particularmente interesante y prometedor para construir ese puente. Como dice Slavin 1958 (op. cit. p. 209)" Los efectos del

aprendizaje cooperativo sobre las relaciones entre estudiantes negros, blancos e hispanos en las escuelas desegregadas es un ejemplo sobresaliente de la psicología social en acción" (Ovejero Bernal, 1990 p. 209).

Al aprobarse en 1985 el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (BOE de 16 marzo de 1985 citado en Ovejero Bernal op. cit. p. 209), se ha abierto todo un campo de posibilidades y de transformación para la educación especial. Con ello se abre la posibilidad de la constitución de un sistema educativo realmente integrador, ya que "el concepto mismo de integración está íntimamente vinculado a una cierta manera de entender la función de la escuela y de la educación escolar" (Coll, Blanco y cols., 1987 citado en Ovejero Bernal op. cit. p. 209 y 210) añaden estos mismos autores " desde hace décadas se observa en numerosos países un profundo y constante impulso a abordar la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco de la escuela ordinaria, superando de esta forma la visión de la educación especial como sinónimo de escuela especial". Han sido muchos los países que han puesto en funcionamiento programas educativos para integrar las escuelas, con lo que poco a poco han ido perfilándose los objetivos de la integración identificándose las condiciones más adecuadas para llevarla a cabo, y se han ido también aclarando sus ventajas y sus inconvenientes así como sus posibilidades y limitaciones.

La cuestión de la integración es algo muy complejo, puesto que se trata de un fenómeno multidimensional, ya que existen tres formas de integración (Warnock, 1981 citado en Ovejero Bernal op. cit. p. 210)

- a) Integración física: se produce cuando las clases o unidades de educación especial están ubicadas en el seno de la escuela ordinaria y los alumnos que asistan a ellas comparten con el resto algunos espacios comunes, pero se sigue manteniendo una organización independiente desde el punto de vista de la planificación de la enseñanza.
- b) Integración social: supone la existencia de unidades o clases especiales dentro de la escuela ordinaria pero los alumnos solo realizan algunas actividades en compañía de los demás integrantes de la escuela.
- c) Integración funcional: los alumnos con necesidades especiales participan a tiempo parcial o completo en las actividades de las aulas normales y se incorporan a la dinámica general de la escuela. Se trata indiscutiblemente de la forma más completa de integración. La simple ubicación física de niños con necesidades especiales en clases regulares no garantiza en modo alguno la integración propiamente dicha; más bien parece haber incluso razones para pensar que la mera integración física sin más puede incrementar el aislamiento, la incomprensión y la discriminación por parte de los compañeros de los niños integrados. Para que la integración surta los efectos previstos y deseados debe ir acompañada por la implementación de una serie de dispositivos tendientes a potenciar el desarrollo de la actividad interactiva entre los niños integrados y sus compañeros, pues la interacción parece ser el paso intermedio entre el

simple contacto o cercanía física es una condición necesaria, pero no suficiente para la reducción del prejuicio y la construcción de actitudes y relaciones positivas entre compañeros heterogéneos. La proximidad física entre estudiantes no es más que el comienzo de una oportunidad y, como todas las oportunidades, puede salir bien o mal, todo dependerá principalmente del clima en que se desarrollen las relaciones interpersonales. Si ese clima es competitivo, existen pocas probabilidades de que la proximidad física tenga resultados positivos. En cambio si existe un clima cooperativo, las posibilidades de que la desegregación lleve a una integración real de las minorías y de los disminuidos serán muy altas. Johnson, Johnson y Maruyama, 1983 (citado en Ovejero Bernal op. cit. p. 211) Concluyen que efectivamente un contexto cooperativo es la mejor vía y a la vez la única, de que la integración escolar de los disminuidos y la desegregación racial escolar sean realmente eficaces y satisfactorias.

INTEGRACIÓN ESCOLAR Y LA TEORÍA DEL CONTACTO.

En 1954 la Corte Suprema de los Estados Unidos hizo pública la llamada "Ley Brown" que obligaba a las escuelas norteamericanas a integrar en las aulas "normales" a niños provenientes de diferentes minorías étnicas (hispanos, negros, etc.). Dicha ley fracasó totalmente.

En un principio, la desegregación racial fue estudiada en los EE.UU. desde una perspectiva simplista y atórica, preocupándose solamente por determinar si la desegregación había sido exitosa o no lo había sido. Esta teoría fue pronto reemplazada por un cierto número de teorías basadas en las ciencias sociales, entre las que destacaban estas cuatro todas ellas relacionadas con la teoría del contacto (Maruyama, 1985, Miller y Davidson-Podgorny, 1987 citado en Ovejero Bernal 1990 p. 212):

1- *Hipótesis de la transmisión lateral de valores:* asume que los niños minoritarios en las escuelas desegregadas quedarán aislados dentro del grupo cultural mayoritario. Por lo que asume que:

- La desegregación escolar genera contacto intergrupar
- Facilita el hecho de que los valores y motivos relacionados con el rendimiento de los niños que rinden bien (los blancos) se transmita a los niños que rinden mal (minoritarios).
- En las escuelas desagregadas, los niños minoritarios se benefician a nivel académico debido a que internalizan las normas y valores del grupo mayoritario.

Lo que significa que la desegregación llevaría a la asimilación de los niños minoritarios racialmente.

2- *La teoría del contacto propiamente dicha:* menciona que un mayor contacto con otros lleva a una más exacta información sobre ellos, lo que puede llevar a su

vez a una disminución del prejuicio y de la tensión en las relaciones intergrupales. Por otra parte puede también el contacto aumentar el prejuicio y la tensión en las relaciones intergrupales.

Para que el contacto sea beneficioso debe cumplir los siguientes requisitos:

- Un estatus similar entre quienes entran en contacto.
- Una mutua interdependencia positiva.
- Un clima social con normas que favorezcan el contacto intergrupar igualitario.
- Que los miembros del grupo posean realmente atributos que contradigan los estereotipos prevalecientes.
- Que el contacto favorezca realmente una asociación personal íntima.

3- *Estados de expectativa*: esta perspectiva afirma que el contacto puede no ser suficiente para producir iguales oportunidades educativas para todos los niños. Esta teoría se centra en los límites culturales que se imponen al ambiente escolar, sugiriendo que, para ser beneficioso el contacto debe alterar supuestos fundamentales de los estudiantes y de los profesores que pueden conformar modelos de interacción.

4- *Modelo de ignorancia*: su principal afirmación es que la ignorancia causa el prejuicio. A hora bien, el contacto intergrupar lleva a un mayor conocimiento sobre la cultura del exogrupo, lo que fomentará la aceptación intergrupar y reducirá el conflicto intergrupar. Siendo este un modelo más de tipo motivacional. También indica que para combatir el papel de la ignorancia, las disimilitudes percibidas, los estereotipos y las necesidades en la creación de hostilidad intergrupar, los miembros del grupo necesitan saber más sobre el exogrupo. Un ambiente de contacto podría facilitar la comprensión tanto de las diferencias como de las similitudes grupales, siempre y cuando ese contacto tenga lugar en las condiciones adecuadas.

La ley Brown no tuvo el éxito que se esperaba porque (Cook, 1979, Gerad, 1983 citado en Ovejero Bernal op. cit. p. 214) el contacto interracial tuvo lugar en un ambiente competitivo, no existiendo una igualdad de status entre los estudiantes y generalmente no dándose el apoyo de las figuras de autoridad. Para que sea exitosa la integración, además de las cuatro condiciones (status similar entre los miembros del grupo, interdependencia cooperativa dentro del grupo, apoyo por parte de las figuras de autoridad y oportunidades de interactuar con los miembros del otro grupo como individuos), habría que añadir otras más: poseer metas comunes, participación en tareas importantes, ausencia de tensión, frustración o conflicto, etc. Si no se dan estas condiciones, no puede haber una integración real más bien se da una nueva segregación dentro del aula escolar (ovejero Bernal, 1990).

La integración escolar de niños diferentes (disminuidos física o psíquicamente, pertenecientes a minorías étnicas, etc.) se basa en la premisa de que el hecho de colocar a estudiantes heterogéneos en la misma aula facilitará unas relaciones y

unas actitudes positivas entre ellos. Tal vez el efecto crucial que determina si la integración fomenta unas relaciones positivas o negativas entre estudiantes heterogéneos sea el hecho de que los estudiantes trabajen cooperativa, competitiva o individualmente.

Ante la falta de un marco teórico en el que interpretar los datos existentes sobre integración escolar, Johnson y Johnson (1980) propusieron un modelo que puede resumirse de la siguiente manera (Johnson y Johnson, 1986 citado en Ovejero Bernal op. cit. p. 215):

- 1- Actitudes previas a la interacción: Existen actitudes negativas entre los estudiantes incapacitados y normales previos a la interacción. Las primeras impresiones que estos se hacen de aquéllos sean negativas, estereotipadas y basadas en muy pocas características. Dependiendo de la naturaleza de la interacción, esas impresiones pueden ser más positivas, menos estereotipadas y basadas en una más amplia gama de características. Algo similar hay que indicar de los profesores en sus relaciones y percepciones de los estudiantes incapacitados.
- 2- Proximidad física: es una condición necesaria, pero no suficiente, para reducir esas actitudes, se harán más positivas o más negativas. La proximidad física no lleva por sí misma al agrado y aceptación mutua entre incapacitados y no capacitados.
- 3- Interdependencia de meta y atracción interpersonal: Un contexto cooperativo, comparado con el competitivo o el individualista. Fomenta una mayor atracción interpersonal entre los individuos heterogéneos.
- 4- Procesos de aceptación y de rechazo: Una parte de la relación entre las experiencias cooperativas y la atracción interpersonal puede ser explicada por unos modelos de interacción más constructivos, por unos sentimientos de un mayor apoyo y aceptación, por una mayor autoestima, por un mayor éxito a causa de la cooperación, por una percepción social de los otros más precisa y más diferenciada. Las experiencias de A. C. fomentan una mayor interacción interpersonal entre incapacitados más de lo que hacen las experiencias competitivas o individualistas (Johnson y Johnson, 1986, Citado en Ovejero Bernal op. cit. p. 216 y 217). Cada una de estas variables, a su vez, incrementa la atracción interpersonal entre los estudiantes, es decir, que cuanto más sientan los estudiantes que son apoyados y aceptados por los demás compañeros mayor será la atracción interpersonal entre ellos, cuanto mayor es la propia autoestima, menos prejuicios se tienen, lo que lleva a una mayor atracción interpersonal.

Por lo que se puede decir que la ley Brown fracasó a causa de su incapacidad para establecer las condiciones necesarias para la situación de contacto se realizara en un plano de igualdad, de status similar entre los miembros de diferentes grupos

étnicos, de tal forma que son muchos los autores que creen, como es el caso de Miller Rogers y Henningan 1983 (Ovejero Bernal op. cit. p. 217), que el contacto intergrupar sólo puede tener éxito si al mero contacto añadimos la necesidad de que los estudiantes trabajen cooperativamente en la solución de problemas.

La eficacia del A. C. en la integración escolar se puede explicar mejor en con los resultados del metaanálisis que en 1983 realizaron Johnson, Johnson y Maruyama (Ovejero Bernal op. cit. p. 217 y 218) los cuales muestran:

- a) El A. C. llevaba a una mayor ayuda al disminuido al disminuido que el competitivo, así como a una mayor cohesión de la clase. También se encontró una menor interacción negativa entre los estudiantes disminuidos y los no disminuidos en la condición cooperativa que en la individualista.
- b) En las situaciones cooperativas los estudiantes sean o no disminuidos, se sienten más queridos, más apoyados y aceptados por los otros (Copers y col. citado en Ovejero Bernal op. cit. p.218).
- c) En cuanto a la autoestima, existe suficiente evidencia de que está y el prejuicio están relacionados negativamente (Trent, 1975; Stephan y Rosenfield, 1978 y 1979 citado en Ovejero Bernal op. cit. p. 218) y que aumentos en autoestima llevan a reducciones del prejuicio (Stephan y Rosenfield, 1978 citado en Ovejero Bernal op. cit. P. 218). Puede ser, en consecuencia, que la autoestima explique algunas de las relaciones entre la cooperación y la atracción interpersonal entre los individuos heterogéneos. Hay evidencias de que las situaciones de aprendizaje cooperativo llevan a mayores niveles de autoestima y de autovaloración que las competitivas o individualistas.
- d) Las situaciones de A. C. llevan a un mayor rendimiento académico que las situaciones de aprendizaje competitivo e individualista y tal mejora en el rendimiento se observa sobre todo en los niños menos capaces, en los disminuidos, en los marginados, etc., aunque también en los niños más normales e incluso en los superiores.

Para cerrar este capítulo se presentan las conclusiones de diferentes autores que continúan reafirmando y recomendando el uso del A. C. en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y minorías étnicas:

"Los efectos positivos del A. C. sobre el interés mutuo entre los estudiantes en general y sobre las relaciones entre los estudiantes de diferentes grupos étnicos en particular sugiere que estos métodos pueden ser útiles para mejorar las relaciones entre los estudiantes en cualquier situación en la que existen importantes barreras para la amistad " (Slavin, 1983^a, citado en Ovejero Bernal op. cit. p. 218 y 219).

Y no solo mejora la integración porque mejora la aceptación de los alumnos incapacitados entre sus compañeros normales, sino también porque mejora sustancialmente el rendimiento académico de estos niños (ovejero Bernal op. cit. p. 218).

"El hecho de trabajar cooperativamente parece que les da a los niños, también a las niñas integradas, una gran responsabilidad, de tal forma que se imponen tareas para hacer en casa que ni las monitoras ni las profesoras les mandan y que, anteriormente a trabajar cooperativamente, nunca realizaban. Es decir podemos afirmar que realmente están más integradas" (Ovejero y Cols. 1989 citado en Ovejero Bernal 1990 op. cit. p. 219).

Miller 1983 (citado en Ovejero Bernal op. cit. p. 220), para maximizar los efectos positivos del aprendizaje cooperativo sobre la aceptación interracial (aquí se está manejando indistintamente para necesidades especiales y minorías raciales dado que ambos casos son muy similares), debería decirse a los alumnos que los grupos se hacían en base únicamente a atributos personales, y que no se diga que se hacen basándose en atributos raciales.

LA INFLUENCIA DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE LEV SEMIONOVICH VIGOTSKY EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Aunque el aprendizaje cooperativo puede fundamentarse por diferentes perspectivas teóricas (como las Cognitivas, Piaget, Detusch, K. Lewin, El Condicionamiento Operante y la del Aprendizaje Social), para este trabajo se hablara principalmente de Vigotsky quién explica en su teoría que todo aprendizaje se produce por relación social, por lo que nuestras funciones psicológicas y nuestros logros se originan en nuestras relaciones y considera importante para el desarrollo cognitivo de las personas la colaboración del grupo, por lo que hay que aumentar el tiempo en que los alumnos trabajan en grupo (Ruiz, 2002)

Vigotsky hace énfasis en la influencia de la interacción social, en el desarrollo cognitivo, además de mencionar que para un análisis adecuado de la conciencia (su objeto de estudio) es necesario estudiar las funciones psicológicas filogenéticamente. Las primeras funciones, corresponden a los **procesos psicológicos inferiores** que son producto de una línea natural de desarrollo y maduración. Las segundas funciones corresponden a los **procesos psicológicos superiores** generados por los procesos biológicos en interacción con la cultura y el lenguaje. (Hernández 1998, citado en Solis, 2003, p. 10). Es decir el desarrollo genera funciones psicológicas primarias mientras que un desarrollo cultural origina procesos psicológicos superiores.

De acuerdo con Solis, (2003, p. 11) Vigotsky estableció cuatro criterios de diferenciación para las funciones psicológicas elementales y superiores:

- 1- **El paso del control del entorno al individuo;** debido a que los procesos psicológicos elementales existe un control del entorno, mientras que los procesos superiores están sujetos a la autorregulación.

- 2- **El seguimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos**, a diferencia de los procesos elementales, las funciones psicológicas superiores actúan con voluntariedad.
- 3- **El origen social**, la influencia de la interacción en pequeños grupos o diadas sobre el individuo.
- 4- **El uso de signos como mediadores de las funciones superiores**, las herramientas psicológicas o signos son utilizados para controlar la actividad de los demás y del mismo individuo (Wertsch 1988, citado en Solis op. cit. p. 11)

Según Ruiz (2002, p. 73) para algunos autores como Doolittle, Ferreiro y Ovejero, el enfoque de sociocultural de Vigotsky, se convierte en el marco ideal para entender y aplicar al A.C. en la situación escolar, considerando varios elementos que la conforman (tales como profesor, alumnos, interacción social, grupo, zona de desarrollo). Además de que esta teoría tiene actualmente una influencia importante en la investigación sobre cooperación en el aprendizaje en el salón de clases.

La premisa principal de Vigotsky es que los seres humanos además de ser un producto de nuestra historia social utilizan el lenguaje como el medio más importante que permite al individuo aprender su cultura, organizando el pensamiento verbal y regulando sus acciones.

Por lo tanto la sociedad es determinante para Vigotsky, ya que al vivir y compartir con otros es lo que origina los procesos psicológicos superiores. Así el desarrollo de estos procesos en el ser humano y de los aprendizajes que ocurren dentro y fuera de una institución escolar, depende sobre todo de los factores socioculturales.

La relación educación y desarrollo para Vigotsky es interaccionista dialéctica. Vigotsky tiene influencia del materialismo dialéctico, lo que se puede constatar en sus concepciones teóricas y metodológicas. La relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se puede manejar con un planteamiento interaccionista dialéctico (s - o), donde hay una relación de interacción y de transformación recíproca que se inicia por la actividad mediada por parte del sujeto (Hernández, 1998 citado en Ruiz op. cit. p. 74).

Vigotsky ve a la educación y al desarrollo como dos procesos diferentes pero que tienen una relación dinámica de acuerdo a su posición interactiva dialéctica. Ambos establecen una relación íntima de influencia recíproca dentro de un contexto cultural, desde el momento mismo del nacimiento del niño. Educación y desarrollo forman una unidad gracias a ese contexto cultural. La educación está en relación con el nivel de desarrollo y la educación influye en el desarrollo, lo que significa que para que se dé el aprendizaje requiere de un nivel de desarrollo y si no hay aprendizaje no puede haber desarrollo.

Es importante mencionar que el aprendizaje escolar se equipara al desarrollo del niño, pero aun así se deben determinar los niveles evolutivos necesarios para describir las relaciones reales del proceso evolutivo. Estos niveles se determinan a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vigotsky formuló este concepto con la finalidad de ordenar el problema existente en la psicología de la educación. Este problema se debía a que algunos investigadores estudiaban como el niño llega a ser lo que es, mientras que otros intentaban definir cómo el niño puede llegar a ser lo que aún no es (Wertsch, 1988 citado en Solis 2003 p. 15).

De acuerdo con Solis (op. cit. p. 15) para Vigotsky la ZDP es " la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"

El nivel real representa el nivel de desarrollo alcanzado de las funciones mentales de un niño. Este nivel de desarrollo en el que se encuentre el individuo surge de ciclos evolutivos previos; define funciones que ya han madurado. El nivel real es un indicador de la capacidad mental de un niño para realizar actividades por sí solo, mostrando el desarrollo mental retrospectivamente (Vigotsky 1978, citado en Solis op. cit. p. 15).

En cambio el nivel de desarrollo potencial indica las funciones que no han madurado y que se encuentran en proceso de maduración, por lo que caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. El nivel próximo considera los procesos que están en formación, que comienzan a madurar a desarrollarse. Este nivel muestra lo que el niño es capaz de hacer con la ayuda de otros (Vigotsky 1978, citado en Solis op. cit. p.15).

La educación permite al individuo precisamente el desarrollo potencial mediante el aprendizaje "entendido como un proceso que se deriva de la interacción y presupone su naturaleza social específica", con base en su desarrollo anterior (Sánchez, 1998 citado en Ruiz, op. cit.), es decir que el aprendizaje se da por las relaciones con otros (actividad y comunicación) que facilita la interacción social, gracias a la mediación.

La trayectoria del aprendizaje se lleva a cabo de fuera hacia adentro, por medio de la internalización, primero regulada por otros y después autorregulada por el mismo individuo. Los miembros del grupo con los que interactúa el individuo son fuerzas históricas y sociales que imprimen en su mente cambios radicales en contenido de lo que se aprende y en la forma de aprender (García, 2000, citado en Ruiz, op. cit.).

Con lo anterior expuesto, basándose en la propuesta de Vigotsky con relación al origen social de los procesos psicológicos superiores, la relación educación-

desarrollo, la ZDP, la internalización y la mediación que hacen posible la apropiación de conocimientos fundamentan al trabajo en grupo mediante el aprendizaje cooperativo, permitiendo diversas situaciones:

- **El aprendizaje**, es un proceso de mediación que no trata solo de responder a los estímulos sino de actuar sobre ellos de modo intencional, transformándolos, a través de herramientas (que actúan directamente sobre los estímulos, modificándolos) y de signos (que modifican al sujeto que actúa).
- **El diálogo**, que consiste en la regulación mutua. Los individuos que actúan recíprocamente hacia una meta común tienden a regularse sus acciones mediante el dialogo.
- **El andamiaje**, (concepto introducido por Jerome Bruner y colegas citado por op. cit. p.75), a través de la cooperación del profesor o de otros compañeros más capacitados, a través de una instrucción mediada. La ayuda decrece a medida que aumenta la habilidad del estudiante en la resolución de la tarea, va acompañado de modelado, corrección y ayuda y se interioriza permitiendo una ejecución eficaz.
- **La internalización**, es gracias a la interacción alumno - alumno, el proceso interpersonal se transforma en intrapersonal a través de la comunicación entre los participantes del grupo.
- **La utilización de la discusión socrática**, que implica abordar problemas básicos, profundizar en la información, analizar problemáticas y ayudar a los estudiantes a descubrir sus propias estructuras de pensamiento.
- **La apropiación** de los elementos mediadores es fundamental para caracterizar los resultados del aprendizaje.
- **Evaluación del desarrollo potencial** de cada uno de los participantes que conforman el pequeño grupo así como el equipo en su totalidad.
- **La mediación del profesor**, desarrollando funciones de observación, supervisión y orientación cuando lo requiera el grupo.
- **La colaboración y la cooperación** entre los alumnos propiciados y practicados en el salón de clases para facilitar el aprendizaje significativo.

De acuerdo con Ruiz, (2002 p. 75) Ferrero et al. explican que la fundamentación del A. C. en base a Vigotsky se muestra en la práctica por:

- El énfasis en las relaciones interpersonales entre los alumnos para el aprendizaje.
- El desarrollar las relaciones entre los alumnos favoreciendo la intersubjetividad, la comunicación y diálogo, lo que posibilita el proceso de internalización.
- La función de mediador por parte del profesor entre el alumno o los alumnos en situación de aprendizaje y el contenido de enseñanza.
- El papel importante que tiene el lenguaje (como instrumento9 y otras actividades que se toman en cuenta en la situación de aprendizaje (procedimientos, herramientas).

- La importancia otorgada a lo social, a las habilidades sociales y al desarrollo emocional para aprender.
- Lo fundamental de la interacción social, específicamente la cooperación que permite el avance al desarrollo del nivel potencial con la ayuda de otro.

Por otro lado, Peter E. Doolittle (1995, citado en Ruiz op. cit. p. 76), explica que la ZDP puede utilizarse como base teórica para comprender el A. C. y analiza cada uno de los cinco componentes del mismo (interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y evaluación de grupo), a la luz de los principios de la teoría sociohistórica de Vigotsky y de la ZDP, en particular:

- a) Interdependencia positiva: la construcción de la interdependencia es un concepto muy básico en la teoría de Vigotsky, que descansa en el principio de que el desarrollo del individuo depende de las interacciones con otros compañeros y adultos. Esto es que cada miembro de la sociedad depende de los demás miembros de la misma para obtener los recursos necesarios para el desarrollo. La ZDP proporciona una base conforme a la cual se analiza esta interdependencia. Cada niño tiene su propia ZDP para cada contexto social en el que se encuentra a sí mismo. El desarrollo del niño se involucra presentando actividades que estimulan al individuo dentro de su ZDP. La enseñanza consiste en presentar actividades, estimular al niño dentro de su ZDP, y después dar los recursos necesarios para que el niño tenga éxito, obtenga logros y se desarrolle. Sin embargo, mientras los niños se encuentran ocupados al estar dependiendo de otros niños y adultos, los mismos adultos y maestros están ocupados desarrollando sus propias ZDP con la asistencia de otros adultos y niños. Un maestro que esté interesado en entender el A. C. y en utilizarlo en su salón de clases podrá consultar con otro maestro que tenga más experiencia en este campo.
- b) Interacción cara a cara: este elemento se interpreta dentro del sistema vigotskiano como una mediación social y "enculturación" la mediación social involucra la adquisición de conocimientos y habilidades a través de una interacción del individuo con otros compañeros y adultos. Vigotsky considero que el ambiente académico presenta el medio preeminente para mostrar al individuo las herramientas y signos y herramientas pertenecientes a la cultura propia, Vigotsky lo llamó "enculturation", la cual se refiere a lo que es aprendido, mientras que la mediación social ha como es aprendido. La ZDP presenta el vehículo a través del cual la "enculturation" toma lugar, con la asistencia de la mediación social. Un encuentro social crea la ZDP, en el cual el aprendizaje, desarrollo y "enculturation" crecen y cambian, siendo la interacción social un prerrequisito para aprender y desarrollarse.
- c) Responsabilidad individual: Se refleja en cada miembro del grupo al ser responsable por el desarrollo dentro de su propia ZDP. La esencia de la enseñanza es dar los medios y fuentes necesarias para que cada individuo progrese más allá de la tarea a ser aprendida. Mientras varios individuos pueden estar ocupados en el esfuerzo de la colaboración, Vigotsky consideró

que cada miembro debería crecer y desarrollarse, los miembros deberán ser capaces de hacer de hacer hoy, lo que podrían hacer ayer, sólo con la ayuda de otros.

- d) Habilidades interpersonales: es a lo que Vigotsky se refiere cuando declara que los humanos utilizan signos y herramientas socioculturales para mediar sus interacciones con los otros. Vigotsky considera que la adquisición de estos signos y herramientas culturalmente pertinentes fue necesaria para la mediación social exitosa y que la mediación social enseña también signos y herramientas sociales, pertinentes más complejos. Así que, tanto el A.C. como la teoría sociohistórica de Vigotsky postulan que el desarrollo de habilidades sociales es un criterio, aunque no completamente suficiente para el desarrollo y crecimiento humano.
- e) Evaluación de grupo: Para Vigotsky parte de la enseñanza involucra la supervisión constante del crecimiento de cada estudiante dentro de su ZDP. El maestro, el estudiante y los miembros del grupo, se encuentran ocupados activamente como la enseñanza presente está afectando la ZDP de cada estudiante. Una enseñanza o actividad que esta por debajo del nivel más bajo que de la ZDP que ya ha sido conocida por el estudiante será efectiva para el crecimiento y desarrollo. Por lo tanto la evaluación y supervisión son necesarias para que los grupos continúen teniendo éxito y para que los individuos desafíen constantemente sus ZDP.

Por lo que Vigotsky sostiene que todo aprendizaje se produce por relaciones sociales, y así nuestras funciones mentales tienen origen en esas relaciones sociales, siendo indispensable para el desarrollo cognitivo del individuo la cooperación del grupo, por lo que hay que programar mayor tiempo en el salón de clases a trabajar en pequeños grupos en un contexto cooperativo. Además de que para Vigotsky, la interacción social posibilita al alumno a interiorizar mejor, asumir los mecanismos de aprendizaje, memorizar, encontrar la solución a los problemas y desarrollar habilidades intelectuales, lingüísticas y sociales (Ruiz, 2002).

CAPITULO IV

PROPUESTA

Objetivo: Presentar 3 estrategias del Aprendizaje Cooperativo como una herramienta de integración para alumnos con necesidades educativas especiales en el segundo grado de primaria.

Población: Alumnos del segundo grado de primaria entre los siete y ocho años de edad.

JUSTIFICACIÓN

Debido a la reforma del artículo 3º Constitucional, la educación dio un giro para adecuar la inclusión y educación de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria principalmente; dicho giro significó para todas las escuelas, tanto públicas como privadas, el aceptar o a dicha población, sin considerar si estas instituciones contaban con la estructura y capacitación adecuada para educar a esta población.

En el tiempo que llevo como docente, me he encontrado con grandes dificultades para integrar a esta población; dificultades que van desde la aceptación por parte de los compañeros, la participación de los padres de familia, hasta la falta de apoyo por el personal directivo de la escuela. Es por esto que surge esta propuesta como una herramienta de apoyo para el docente que tiene el interés y preocupación por sus alumnos cualquiera que sean y que no forzosamente tengan necesidades educativas especiales.

El A. C. ha demostrado en muchos estudios que tiene buenos resultados tanto para la sensibilización, formación de valores y principalmente para favorecer el aprendizaje. Para esta propuesta la importancia principal está fija en la integración y aceptación por parte de todo el grupo escolar, dado que el poner al alumno con necesidades educativas especiales dentro del aula no lo está integrando realmente; por tanto se requiere de una participación real en todas las actividades, además de sentirse parte del grupo para decir que hay una integración.

PARA ESTO SE PROPONEN LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS:

- 1- El Rompecabezas (Jigsaw) de Aronson y colaboradores.**
- 2-Torneos académicos (TGT: Teams games Tournament).**
- 3-Lluvia o tormenta de ideas (brainstorming).**

El Rompecabezas (Jigsaw) de Aronson y colaboradores.

Nombre de la Actividad	Descripción	Objetivo	Tiempo	Material	Evaluación	Observaciones
El Rompecabezas (Jigsaw) de Aronson y colaboradores.	1- <i>En esta actividad, los estudiantes son asignados a grupos de 6 miembros.</i> 2- Se reparte y divide o se forma un rompecabezas con las partes del material a trabajar (puede ser una lectura dividida en partes). En tantas secciones o trozos como miembros tenga el grupo. 3- Cada miembro del grupo se ocupa de estudiar y aprender uno de esos trozos o secciones. 4- Los alumnos se colocan unos frente a otros de preferencia en círculo. 5- Después, los miembros de los diferentes equipos que han estudiado las mismas secciones se reúnen en "grupos de expertos" para discutir sus secciones. 6- Luego los estudiantes vuelven a sus equipos y enseñan sus	Fomentar la responsabilidad individual de cada uno de los miembros del grupo. Facilitar la Integración grupal. Favorecer la participación de todos los miembros del grupo.	El que el docente considere necesario.	Información teórica a trabajar, hojas con la información dividida en partes iguales para todos los grupos participantes.	Hay que tener en cuenta que la evaluación tiene un carácter regulador y orientador de los procesos realizados. La evaluación es una parte intrínseca de todo el proceso y toma en cuenta la continua adecuación del sistema educativo en la cual esta involucrado todo el grupo educativo que interviene con un carácter regulador,	

	secciones a sus compañeros.				orientador y autocorrector para mejorar la calidad de la enseñanza.	
--	-----------------------------	--	--	--	---	--

Torneos académicos (TGT: Teams games Tournament).

Nombre de la Actividad	Descripción	Objetivos	Tiempo	Material	Evaluación	Observaciones
<i>Torneos académicos (TGT: Teams games Tournament)</i>	1- Los estudiantes son asignados a grupos de 4 o 5 miembros, heterogéneos. 2- El profesor presenta el material dividido en lecciones se trabaja de manera similar al de rompecabezas. 3- Los estudiantes cuentan con un tiempo determinado para estudiar el material. 4- Al final los estudiantes de cada equipo compiten con los miembros de similares niveles de rendimiento de los otros equipos para ganar puntos para sus respectivos equipos.	Proporcionar a todos los miembros del grupo iguales oportunidades de contribuir a la puntuación grupal, con la ventaja de que cada estudiante competirá con otro de igual nivel de desempeño. Fomentar la participación de todos los compañeros sin discriminación alguna y fomentar la importancia de cada uno de los miembros dentro del trabajo grupal.	El que el docente considere necesario.	Información teórica a trabajar dividida en hojas y en partes iguales para los integrantes de todos los grupos. Un espacio adecuado con mobiliario que se pueda mover y adaptar para el torneo.	Hay que tener en cuenta que la evaluación tiene un carácter regulador y orientador de los procesos realizados. La evaluación es una parte intrínseca de todo el proceso y toma en cuenta la continua adecuación del sistema educativo en la cual esta involucrado todo el grupo educativo que interviene con un carácter	Sustituye los exámenes por "torneos académicos" semanales.

					regulador, orientador y autocorrector para mejorar la calidad de la enseñanza.	
--	--	--	--	--	---	--

Lluvia o tormenta de ideas (brainstorming).

Nombre de la Actividad	Descripción	Objetivo	Tiempo	Material	Evaluación	Observaciones
Lluvia o tormenta de ideas (brainstorming)	1- El grupo se plantea un problema a resolver, puede ser desde muy específico hasta muy abstracto pero debe ser susceptible de múltiples opciones de solución. 2- Los miembros del grupo generan tantas soluciones como sea posible. Aquí hay cuatro lineamientos generales: a) No se permite la evaluación. Se piensa que una valoración crítica prematura llega a inhibir la gestación de ideas y creatividad. b) Cuantas más ideas se generen, mejor. El docente o el conductor del grupo solicita a los integrantes que piensen la manera de modificar las ideas ya planteadas, adiciona él mismo algunas o pone a consideración otras características del problema. c) Debe promover la innovación. Se pide a los alumnos que propongan	Propiciar la generación de ideas creativas y soluciones planteadas por los miembros del grupo en un ambiente donde prima la imaginación, la libertad de pensamiento y un espíritu creativo, siguiendo estos pasos:	El que el docente considere necesario.	Pizarrón, gises o plumones para pizarrón, borrador, un espacio adecuado y sillas que se puedan mover.	Hay que tener en cuenta que la evaluación tiene un carácter regulador y orientador de los procesos realizados. La evaluación es una parte intrínseca de todo el proceso y toma en cuenta la continua adecuación del sistema educativo en la cual esta involucrado todo el grupo educativo que interviene con un carácter	Es una técnica muy recomendable cuando se trata un tema por primera vez o un tema novedoso o controvertido.

	ideas diferentes, poco usuales o fuera de lo común, por extrañas que puedan parecer. d) Los integrantes pueden modificar o completar las ideas de los otros. 3- Todas las ideas se registran para que el grupo pueda verlas. El conductor o el secretario del grupo consigna las ideas generadas a fin de que el grupo las repase y para que se pueda integrar un resumen o relatoría de la sesión de trabajo. 4- Todas las ideas se evalúan en una sesión diferente. En este episodio, se fomenta el pensamiento crítico orientado a examinar las soluciones o ideas planteadas con el propósito de decidir su viabilidad, sustento, aceptación, efectividad, etcétera.				regulador, orientador y autocorrector para mejorar la calidad de la enseñanza.	
--	--	--	--	--	---	--

REQUISITOS DE APLICACIÓN

Papel del docente: Tener en claro que el maestro será siempre un mediador que favorece la integración del individuo, estimula el desarrollo de las potencialidades y corrige las conductas no deseadas. También debe crear líneas de comunicación entre los miembros del grupo, favorecer la interacción, implicar a todos en la realización de la tarea, contestando las dudas cuando se lo soliciten.

El docente no debe intervenir en los grupos más allá de lo absolutamente imprescindible de acuerdo con Johnson y Cols. 1984, "el mejor momento para enseñar las habilidades cooperativas es cuando los estudiantes las necesitan. Es importante que las habilidades de cooperación sean enseñadas en el contexto apropiado, o que sean practicadas en tal contexto, ya que no debemos suponer la transferencia del aprendizaje de la habilidad de una situación a otra. (citado en Ovejero. 1990 p. 181).

Aquí el docente intervendrá al principio y al final de la actividad con todo el grupo en general e individual. En la primera intervención dará las indicaciones a realizar, cómo realizarlas y cómo se premiará al grupo. En las intervenciones individuales a cada grupo les hará ver qué conductas les están favoreciendo para el éxito de su tarea y cuales están afectando negativamente a ésta.

En la ultima intervención se retroalimentará con la participación de los alumnos tratando de considerar principalmente los aspectos positivos, evitando hacer juicios taxativos de la participación individual de los alumnos.

Planeación: El docente debe planear sus objetivos formativos, sus metas de la clase, estructurar las tareas o actividades de integración, como va a conformar los equipos, el tiempo a utilizar para cada actividad, como va a distribuir el material por equipo, como será el proceso de recompensas así como la función del profesor mediador.

Metas: El docente debe tener claras las metas que quiere lograr con sus alumnos, para no errar y estar reforzando otras conductas o habilidades que no se desean.

Exploración: Es recomendable que al principio el docente explore tanto los conocimientos y necesidades de cada alumno para saber lo que va a trabajar y cómo lo tiene que desarrollar.

Adaptaciones curriculares: Hay modificaciones que es necesario realizar en los distintos elementos del currículo básico para adaptarlo a las diferentes situaciones y necesidades de los alumnos, considerando sus características individuales y del entorno. Incluyendo la metodología y las actividades de enseñanza aprendizaje (cambios en los tiempos, priorización, eliminación o adición de objetivos o contenidos). Estas adaptaciones curriculares se dan en diferentes niveles y, por tanto, involucran prácticamente a todo el sistema educativo (es importante

recordar que no sólo es trabajo del maestro sino de todo el personal multidisciplinario que interviene en la escuela)

Tamaño del grupo: Es recomendable hacer grupos pequeños de 2 a máximo 6 por grupo (dependiendo del tamaño del este), dado que se han visto mejores resultados cuando se trabaja con grupo pequeños. Johnson y Col. (1999), mencionan que "cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor". En los grupos pequeños se puede observar mejor el desempeño de cada miembro y los alumnos son más responsables de sus actos, lo que garantiza la participación de todos. También será más fácil detectar cualquier dificultad que pudieran tener los alumnos para trabajar juntos. Es conveniente que los grupos sean heterogéneos dado que los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos. Los grupos heterogéneos tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material todo lo cual incrementa la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo de los alumnos (Johnson y Col. op. cit.).

Distribución de los integrantes, de acuerdo con Johnson et al., Puede ser de las siguientes maneras:

- Distribución al azar, simplemente se divide la cantidad de alumnos que hay en clase por el número de integrantes que se desea que tenga cada grupo.
- Método matemático, se les presenta un problema matemático a los alumnos y se les pide a cada uno que a) los resuelva, b) encuentre a compañeros de clase cuyo problema tenga la misma respuesta y c) formen un grupo. Los problemas pueden ir desde una suma hasta ecuaciones más complejas.
- Preferencias personales, los alumnos escriben en un papel el nombre del alguna actividad, deporte, comida, película, personaje, etc. que le guste y luego buscan a una cierta cantidad de compañeros con la misma preferencia para integrarse en grupos.
- Distribución estratificada, el docente se asegura de que en cada grupo haya uno o dos alumnos con ciertas características específicas (un nivel de lectura, estilo de aprendizaje, interés personal, orientación a la tarea, alguna capacidad diferente etc.). Es recomendable que el docente no haga hincapié en estas categorías dado que podría fomentar prejuicios y rechazos sino que utilice categorías que den seguridad y fomenten el interés de los mismos para saber cual es la categoría que les corresponde.
- El menos recomendable es el dejar que lo hagan ellos mismos, dado que el grupo sería homogéneo, es decir todos serían "buenos alumnos", todos varones o viceversa, etc. Esto da lugar a que los alumnos se distraigan de la tarea y elimina la posibilidad de que amplíen su círculo de relaciones.

Duración del grupo: La duración depende en gran medida del docente, de los alumnos y de la actividad a realizar debido a que algunas actividades solo requieren de un lapso corto. Lo más recomendable es dejar que los grupos trabajen juntos durante el tiempo necesario para lograr un buen resultado. Otro punto importante es que deshacer los grupos que tienen dificultades para funcionar a menudo tiene el efecto de impedir que los alumnos aprendan las técnicas que necesitan para resolver problemas, por lo que se recomienda que se les deje juntos y se les ayude a resolver los conflictos que se presenten. También se les puede hacer saber a los alumnos que se trabajará con cada uno de los demás, para evitar la predisposición a trabajar en grupos.

Material: Debe decidir que materiales serán necesarios para que los alumnos trabajen en forma cooperativa. Tener el material preparado previamente, además de haberlo trabajado primero el docente para así saber que dudas se le pueden presentar al alumno y poderlo orientar. Decidir de que manera será entregado al grupo para favorecer el trabajo (por ejemplo puede entregar un solo juego de copias para que todos estén atentos al que lee o puede darle copias a todos y un solo cuestionario donde todos tengan que participar para resolverlo. Limitar los recursos que se distribuyen a cada grupo es una manera de crear una interdependencia positiva, pues obliga a los alumnos a trabajar juntos para cumplir con la tarea.

Disposición del aula: la disposición del aula y el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan casi todas las conductas de los alumnos y del docente y pueden facilitar o restringir el aprendizaje por lo que se recomienda colocar los pupitres de preferencia en pequeños círculos; que el arreglo del aula cree un orden global que permita centrar la atención visual igual que debe favorecer la audición.

Se debe tomar en cuenta que todos deben verse frente a frente, estando lo bastante cerca para compartir los materiales, verse a los ojos, hablarse entre ellos sin molestar a los demás grupos e intercambiar ideas y materiales con comodidad. Todos deben estar en condiciones de ver al docente sin tener que retorcerse en sus sillas o adoptar una posición incómoda.

Los grupos deben estar lo suficientemente separados para poder trabajar y permitir el paso del docente sin dificultad de un grupo a otro. Además el arreglo del aula debe permitir a los alumnos cambiar de constitución de grupos con rapidez y en silencio.

Asignación de roles: Asignar roles es una de las maneras más eficaces de asegurarse de que los miembros del grupo trabajen juntos sin tropiezos y en forma productiva. Según Johnson y col. existen los siguientes roles los cuales solo se mencionaran:

- Roles que ayudan a la conformación del grupo.
- Roles que ayudan al grupo a funcionar y alcanzar los objetivos así como a tener relaciones de trabajo eficaces.

- Roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo.
- Roles que ayudan a incentivar el pensamiento de los alumnos y mejorar su razonamiento.
- Roles relativos a los recursos.
- Roles referentes a asumir perspectivas.

Explicación de la tarea: Las indicaciones para los equipos deben ser claras tanto para el docente como para el alumno. Para esto se debe considerar lo siguiente:

- Establecer la tarea para que los alumnos tengan claros sus papeles.
- Explicar los objetivos de la actividad y relacionar los conceptos y la información que deben ser estudiados con la experiencia y el aprendizaje anterior del alumnado para asegurar al máximo tanto la transferencia como la retención.
- Definir los conceptos relevantes, explicar los procedimientos que deben seguir los estudiantes, y dar ejemplos que ayuden a los alumnos a entender lo que están realizando.
- Plantear a la clase cuestiones específicas para comprobar el grado en que los estudiantes conocen el material.

Crear la interdependencia positiva de metas: Se debe comunicar a los alumnos que poseen una meta grupal y que deben trabajar cooperativamente. Deben entender que son responsables del aprendizaje de sus compañeros, y que deben asegurarse de que los compañeros aprendan adecuadamente el material y a la vez lograr una responsabilidad individual como una recompensa grupal. El docente debe implementar una y otra vez la interdependencia positiva respecto de los objetivos, hasta que él y sus alumnos lleguen a considerarla como una parte natural de cualquier clase.

Responsabilidad individual: Los miembros comparten la responsabilidad por el resultado global obtenido. Cada miembro debe hacerse personalmente responsable de contribuir a lograr los objetivos del grupo y ayudar a los demás miembros a que también lo hagan.

LO QUE SE DEBE CONSIDERAR:

- Tener siempre en cuenta qué se está buscando y si se está logrando ya que se puede confundir el A. C. con trabajo competitivo.
- Que no se esté generando dependencia hacia los compañeros por parte de los que requieren más apoyo.
- Que haya igualdad entre los miembros y que todos participen en los mismos roles.

RECOMENDACIONES:

- Iluminación, adaptaciones del espacio físico, etc. Tener presente que se requiere contar con un aula que se pueda adecuar constantemente para las actividades cooperativas.

ALGUNOS RETOS Y PROBLEMAS A ENFRENTAR.

- Falta de capacitación de los docentes, es importante que como docente responsable de un grupo se capacite constantemente, dado que surgen nuevas estrategias así como se detectan diferentes alteraciones en el aprendizaje, por lo que se debe buscar estar actualizado para la mejoría del estudiantado.
- Actitud negativa o desfavorable de los docentes, es muy importante estar de acuerdo y se crea lo que se esta realizando ya que si se hace solamente por cubrir un requisito y no se interioriza seguramente se fracasará con los intentos que se realicen. No hay que ver a la integración como un problema si no como una forma de apoyar equitativamente a todos. No hay que olvidar que se esta trabajando con seres vivos y un mal manejo los puede afectar a futuro.
- Prejuicio y rechazo de compañeros y padres de familia, uno de los retos más importantes a vencer es este rechazo ya que no permite que se realice una verdadera integración por lo que se sugiere trabajarlo continuamente con el grupo a la par que con los padres de familia, puede ser con pláticas pero principalmente con dinámicas que conlleven a la reflexión y ponerse en el lugar del otro y que harían en su lugar para favorecer la aceptación.
- Falta de recursos físicos y materiales, otro factor es los recursos materiales dado que en algunas instalaciones se cuenta con lo necesario, pero no es indispensable comprar sino que también se puede adecuar lo que se tiene solo se debe considerar para que se va a utilizar y que favorezca realmente lo que se pretende.

CONCLUSIONES

La integración es un movimiento universal dentro del marco de los derechos humanos, la cual, es una herramienta que se puede utilizar no sólo con personas con necesidades educativas especiales, sino al contrario, con todos los participantes en un grupo escolar incluyendo a los directivos y los docentes.

Cuando se habla de integración escolar queda claro que la escuela debe reflexionar diversos niveles que contemplen, por un lado, las características individuales del alumno, y por otro, los recursos con que cuenta la escuela para hacer frente a esas necesidades educativas. Debe considerarse en forma seria y conciente para poder asumir esa responsabilidad y no sólo por llenar un requisito; o en caso de las escuelas particulares, sólo para recibir un ingreso más sin pensar en el alumnado que admite o si el profesorado está capacitado.

Ya que la integración la hacen las personas, no las instituciones ni las disposiciones administrativas, se debe estar conciente y capacitado así como dispuesto para realizarla y tener siempre presente que se está trabajando con alumnos de primaria y a sabiendas de que todo lo que se haga tendrá una consecuencia a futuro, la cual puede ser la más favorable o la más negativa. La integración puede hacer de nuestros niños del futuro, adultos que expresen y presenten actitudes de respeto y aceptación de las diferencias.

Por lo que se considera que la integración nos ayudará a tener alumnos más aceptados por el resto del grupo, que efectúen un mayor número de conductas que favorezcan el acercamiento a las mismas actividades de aprendizaje y a los mismos privilegios, obligaciones y limitaciones con que cuenta la mayor parte de los compañeros que conviven con ellos en el aula.

No hay que olvidar que la integración no es una acción individual, sino un proceso en el cual interviene un equipo que, en forma coordinada, pretende que el alumno con necesidades educativas especiales (no necesariamente debe presentar necesidades educativas especiales), se incorpore a la escuela regular, y ésta le brinde una educación compensatoria y complementaria para que desarrolle al máximo sus capacidades.

El aprendizaje cooperativo ha demostrado ser una herramienta eficiente para lograr la integración de personas con necesidades diferentes, diversos autores (Díaz Barriga y Hernández 2000, Ovejero 1993, Coll 1993, Martínez 2003, entre otros) hacen referencia a sus beneficios los cuales se pueden enumerar de la siguiente manera:

- Fortalece las relaciones entre compañeros, e incluso pueden ser las primeras experiencias de socialización e intentos por controlar sus impulsos agresivos así como el incremento de las aspiraciones.

- Tiene efectos positivos en el rendimiento académico de los alumnos.
- Favorece las relaciones socio-afectivas que se establecen entre los mismos.
- Contribuye en el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda.
- Favorece la autoestima de los estudiantes.
- Propicia la colaboración entre iguales.
- Fomenta el manejo de controversias y solución de problemas.
- Crea el sentimiento de pertenencia al grupo.

Así como el Aprendizaje Cooperativo apoya la premisa de que solo mediante la interacción social es que se dan aspectos como la posibilidad de ayudar y asistir a los demás, influir en los razonamientos y conclusiones del grupo, también este trabajo considera que la interacción con otros compañeros puede afectar positiva o negativamente la interacción futura del niño principalmente en etapa escolar primaria, dado que esta relación interpersonal permite que los integrantes del grupo obtengan retroalimentación de los demás, y que en buena medida ejerzan presión social sobre los miembros poco motivados para trabajar. A la vez que mejora sustancialmente habilidades sociales y afectivas. Por lo anterior se está de acuerdo con Ovejero Bernal, 1990, quien menciona que el Aprendizaje Cooperativo mejorará también la integración escolar de los "niños diferentes".

Es importante recordar que cada niño es diferente y por lo tanto adquirirá conocimientos de acuerdo a su capacidad y estos se verán favorecidos en la relación que se establezca con el otro. Sapon-Shevin, (1999 citado en Díaz Barriga y Hernández 2002) aclara que cada alumno es responsable de su aprendizaje y no debe esperarse que todos los estudiantes aprendan lo mismo, y en este sentido es que puede darse expresión a las diferencias personales y a las necesidades educativas de cada quién. Así notamos que el Aprendizaje Cooperativo no está reñido con la personalización de la enseñanza, en tanto que se respeta la diferencia y se promueve la inclusión en las aulas.

Así como también favorece la socialización, siendo este uno de los aspectos que más se dificulta en las personas con necesidades educativas especiales. El rechazo sigue siendo frecuente en ciertos grupos y la falta de habilidades sociales por parte de los alumnos con estas características, agudizan esta situación. Las actividades dentro de la propuesta de aprendizaje cooperativo promueven y favorecen la socialización, la aceptación por parte de los pares y la adquisición de habilidades sociales.

Las personas con necesidades educativas especiales se caracterizan por tener dificultades en aspectos como atención, memorización, discriminación, motricidad, entre otras. Las actividades propuestas son muy adecuadas para el desarrollo de estas habilidades cognitivo-conductuales en un ambiente lúdico que facilita el aprendizaje.

Es frecuente que niños con necesidades educativas especiales integrados en aulas regulares presenten conductas socialmente inadecuadas, tales como la agresión, o provoquen la aparición de conductas intolerantes, (burlas, menosprecio) entre los compañeros. Las actividades de aprendizaje cooperativo que se proponen, ayudan a disminuir la frecuencia de este tipo de conductas, favoreciendo las conductas de colaboración, trabajo coordinado, participación, así como la promoción de valores como el respeto y la tolerancia.

Otra característica favorable del Aprendizaje Cooperativo es que apoya el trabajo en grupos pequeños lo que permite que se fortalezcan más estas interacciones, puesto que todos tienen la oportunidad de opinar y participar y así sentir que todos generan una parte sustancial del trabajo.

La base teórica del Aprendizaje Cooperativo puede fundamentarse en la teoría sociocultural de Vigotsky, la cual explica que todo aprendizaje se produce por interacción social, por lo que nuestras funciones psicológicas y nuestros logros se originan en nuestras relaciones y considera importante para el desarrollo cognitivo de las personas la colaboración del grupo, por lo que hay que aumentar el tiempo en que los alumnos trabajan en éste (Ruiz, 2002).

La premisa principal de Vigotsky es que los seres humanos además de ser un producto de nuestra historia social utilizan el lenguaje como el medio más importante que permite al individuo aprender su cultura, organizando el pensamiento verbal y regulando sus acciones.

Según Ruiz (2002 p. 73) para algunos autores como Doolittle, Ferreiro y Ovejero, el enfoque de sociocultural de Vigotsky, se convierte en el marco ideal para entender y aplicar al Aprendizaje Cooperativo en la situación escolar, considerando varios elementos que la conforman tales como profesor, alumnos, interacción social, grupo, zona de desarrollo. Además de que esta teoría tiene actualmente una influencia importante en la investigación sobre cooperación en el aprendizaje en el salón de clases.

Vigotsky ve a la educación y al desarrollo como dos procesos diferentes pero que tienen una relación dinámica de acuerdo a su posición interactiva dialéctica. Ambos establecen una relación íntima de influencia recíproca dentro de un contexto cultural, desde el momento mismo del nacimiento del niño. Educación y desarrollo forman una unidad gracias a ese contexto cultural. La educación está en relación con el nivel de desarrollo e influye sobre él, lo que significa que para que se dé el aprendizaje requiere de un nivel determinado de desarrollo y si no hay aprendizaje no puede haber desarrollo.

Por lo tanto la sociedad es determinante para Vigotsky, ya que al vivir y compartir con otros es lo que origina los procesos psicológicos superiores. Así el desarrollo

de estos procesos en el ser humano y de los aprendizajes que ocurren dentro y fuera de una institución escolar, depende sobre todo de los factores socioculturales.

De acuerdo con Ruiz, (Ferrero et al. 2000) la fundamentación del Aprendizaje Cooperativo con base en la teoría de Vigotsky, se puede observar en la práctica escolar:

- El énfasis en las relaciones interpersonales entre los alumnos para el aprendizaje.
- El desarrollar las relaciones entre los alumnos favoreciendo la intersubjetividad, la comunicación y diálogo, lo que posibilita el proceso de internalización.
- La función de mediador por parte del profesor entre el alumno o los alumnos en situación de aprendizaje y el contenido de enseñanza.
- El papel importante que tiene el lenguaje (como instrumento) y otras actividades que se toman en cuenta en la situación de aprendizaje (procedimientos, herramientas).
- La importancia otorgada a lo social, a las habilidades sociales y al desarrollo emocional para aprender.
- Lo fundamental de la interacción social, específicamente la cooperación que permite el avance al desarrollo del nivel potencial con la ayuda de otro.

Por todo lo anterior considero que el Aprendizaje Cooperativo es una de las opciones como estrategia de integración para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales dado que cubre objetivos en dos direcciones: el logro de metas específicas de aprendizaje y favorecer la interacción social entre pares. Ambos objetivos son de vital importancia, pero lo que se pretende lograr en esta propuesta es la aceptación e integración real del alumno "especial" con el resto del grupo, de una manera adecuada y no represiva, que le permita sentirse parte del mismo así como pieza importante para el logro del éxito en las actividades del grupo.

Uno de los factores más importantes de mencionar es la actitud con que el docente se enfrente a este tipo de situaciones ya que el éxito de esta estrategia dependerá en gran medida de esta actitud. Por lo que se recomienda en un principio hacer un análisis de conciencia para visualizar todos los miedos y prejuicios y confrontarlos tanto como sea posible para de esta forma realizar un trabajo ético en beneficio del alumnado.

Aunando a esto se requiere que la institución favorezca y proporcione todo su apoyo al docente por lo que se recomienda la existencia de un área psicológica o psicopedagógico en la escuela.

Los docentes tanto como la institución deben estar convencidos de los beneficios de la integración y no solamente aceptar esta modalidad por la imposición de sus autoridades o en el caso de las escuelas particulares (algunas), por los beneficios económicos que esta representa.

También es importante tener presente hasta donde podemos abarcar cuales son los límites de la institución, de los maestros y de los padres para trabajar adecuadamente y con ética para beneficio del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arco T. J. y Fernández C. A., (2004). Necesidades Educativas Especiales Manual de Evaluación e Intervención Psicológica. Ed. McGraw Hill. Madrid
- Ashman A. F. y Conway R., (1992). Estrategias Cognitivas en Educación Especial. Ed. Santillana. México
- Cerezo R. F. (1999). Conductas Agresivas en la Edad Escolar. Aproximación Teórica y Metodológica propuesta de intervención. Ed. Pirámide, Madrid España.
- Coll C., (1993). Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Compilación. Ed. Alianza Psicología Madrid.
- Coll C., Palacios J. y Marchesi A., (1999). Desarrollo Psicológico y Educación. Ed. Alianza. Madrid.
- Díaz B. A. F., Hernández R. G., (2002). Estrategias Docentes Para el Aprendizaje Significativo. Ed. McGraw-Hill. México
- Fondo de Naciones Unidas Para la Infancia, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Infancia, (1997). Curso Taller. Creciendo Juntos El Reto de Padres y maestros Vol. II. Ed. Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Fore, III, Cecil¹, Riser, Susan², (2006). Reading Improvement; Spring, Vol. 43 Issue 1, p3-12, 10p. Implications of Cooperative Learning and Educational Reform for Students With Mild Disabilities.
- Frola R. P., (2004). "Un niño Especial en mi Aula", hacia las escuelas incluyentes conceptos y actividades para niños y maestros. Ed. Trillas S. A. de C. V. México
- García C. I., Escalante H. I., Escandon M. Ma., Fernández T. L, Mustri D. A. y Puga V. R., (2000). La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias. México Ed. SEP.
- Gillies, Robyn M., Ashman, Adrian F., (2000). Journal of Special Education; Spring, Vol. 34 Issue 1, p19, 9p, 2 charts. The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School.
- González P. J. A. y Nuñez P. J. C., (1998). Dificultades del Aprendizaje Escolar. Ed. Pirámide. Madrid

- Johnson W. , Johnson T. Y Holubec E., (1999). El Aprendizaje Cooperativo en el Aula. Ed. Paídos Educador. Buenos Aires
- Jorba J. y Casellas E., (1997). La Regulación y la Autorregulación de los Aprendizajes. Estrategias y Técnicas para la Gestión Social del Aula Vol. I. Ed. Síntesis. Madrid
- Kuntz, Kathleen J., McLaughlin, T.F. , Howard, Vikki F; (Mar2001). Educational Research Quarterly ,Vol. 24 Issue 3, p41, 16p, 1 chart, 1 graph. A Comparison of Cooperative Learning and Small Group Individualized Instruction For Math in a Self Contained Classroom for Elementary Students with Disabilities.
- Marchesi A., Coll C. y Palacios J., (1990). Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Aprendizaje Escolar. Compilación. Ed. Alianza. Madrid
- Marchesi A. y Martín E., (2000). Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio. Ed. Alianza. Madrid
- Marchesi A. y Hernández G. C., (2003). El Fracaso Escolar Una Perspectiva internacional. Ed. Alianza. Madrid
- Mata F. S., (2001). Enciclopedia Psicológica de Necesidades educativas Especiales Vol. I. Ed. Imagraf. Málaga.
- Martínez M. Ma. C. (2003). Grupos Cooperativos Como Una Herramienta Para el Aprendizaje Escolar de la Educación Primaria. Ed. UNAM, Facultad de Psicología. México.
- McMaster, Kristen Nyman, Fuchs, Douglas. (May2002). Learning Disabilities Research & Practice (Blackwell Publishing Limited); Vol. 17 Issue 2, p107, 11p. Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities: An Update of Tateyama-Sniezek's Review.
- Molina A. E., (2003). Guía Práctica para la Integración escolar de Niños con Necesidades Especiales. Ed. Trillas S. A. de C. V. México.
- Montes A. M. y Castro G. M., (2005). Juegos para Niños con Necesidades Educativas Especiales. Ed. Pax. México.
- Molina G. S., (1997). El Fracaso en el Aprendizaje Escolar (I). Dificultades Globales de Tipo adaptativo. Ed. Aljibe S.C. Málaga

- Myers I. P. y Hammill D., (1992). Como Educar a Niños con Problemas de Aprendizaje. Ed. Limusa. México.
- Myers I. P. y Hammill D., (1985). Métodos para educar Niños con Dificultades en el Aprendizaje. Ed. Limusa. México.
- Ovejero B. A., (1990). El Aprendizaje Cooperativo una Alternativa Eficaz a la Enseñanza Tradicional. Ed. PPU (Promociones y Publicaciones Universales), S. A. Barcelona.
- Ruiz T. H. Ma. V. (2002). La aproximación Vigotskiana en Psicología y en Educación el Aprendizaje Cooperativo. Ed. UNAM, Facultad de Psicología. México.
- Salvia J., James E. E. Y.,(1997). Evaluación en la Educación Especial 2º Edición. Ed. Manual Moderno. México.
- Sánchez C. E. (1998). Propuesta Para la Enseñanza de Estrategias de Comprensión Lectora Mediante Textos de Uso Funcional en un Contexto Cooperativo Guiado Para Escolares Con dificultades de Aprendizaje. México Ed. UNAM, Facultad de Psicología.
- Secretaria de Educación Pública, (2000). Evaluación del Factor Preparación Profesional. Antología de Educación especial. Carrera Magisterial. Ed. SEP. México
- Solis G. L. N. (2003). El Papel del Aprendizaje Cooperativo y el Tutelaje Cognoscitivo en la Comprensión y Composición de Cuentos en Niños de cuarto de Primaria. Ed. UNAM, Facultad de Psicología. México
- Universidad Pedagógica Nacional, (1994). Grupos en la Escuela. Licenciatura en Educación Plan 1994 Antología Complementaria. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. México
- Wolford, Patricia L., Heward, William L., (Aug2001). Learning Disabilities Research & Practice (Blackwell Publishing Limited), Vol. 16 Issue 3, p161, 13p, 4 charts, 2 graphs Teaching Middle School Students with Learning Disabilities to Recruit Peer Assistance During Cooperative Learning Group Activities.