

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

Módulo 10: Claves metodológicas para el aprendizaje de las competencias básicas: práctica, cooperación, participación y diálogo.

Autores: José Moya y Pere Pujolàs.

Interrogantes que trataremos de responder: ¿Hay alguna metodología que garantice el aprendizaje de las competencias básicas?, ¿qué tipo de metodología debe utilizar el profesorado para facilitar la realización adecuada de las tareas?

¿Cómo puede contribuir una metodología cooperativa al aprendizaje de las competencias básicas?, ¿pueden los grupos interactivos facilitar el aprendizaje de las competencias básicas?, ¿puede el profesorado utilizar distintas metodologías de enseñanza para facilitar el aprendizaje de las competencias básicas?

Contenidos

- 10.1. El pluralismo metodológico un nuevo principio para la construcción de la práctica educativa.
- 10.2. El aprendizaje de las competencias básicas a través de la cooperación en el aula: la estructuración de las actividades en el aula.
- 10.3. El aprendizaje dialógico y los grupos interactivos.

10.1. El pluralismo metodológico un nuevo principio para la construcción de la práctica educativa

El apartado anterior nos ha permitido anunciar y desarrollar la necesidad de sustituir los viejos principios de la descontextualización y la disciplinariedad, por otros principios de contextualización e integración disciplinar. En esta apartado vamos a seguir el camino ya iniciado y vamos a proponer la sustitución del viejo principio del monismo metodológico por un principio de pluralismo metodológico como fundamento de la práctica educativa orientada al aprendizaje de competencias básicas.

Dicho de una forma sencilla: el aprendizaje de las competencias básicas no reclama del profesorado un nuevo esfuerzo de sustitución de un método de enseñanza hacia otro método de enseñanza basado en un proceso de “conversión”¹. La enseñanza

¹ A quienes insisten en considerar, para bien o para mal, las competencias básicas como un nuevo “paradigma” convendría recordarles que los cambios de paradigma, según Khun, son similares a los

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

de las competencias básicas requiere sustituir el principio de oposición entre métodos por el principio de complementariedad entre métodos, como ya anunció John Dewey. La razón esencial de este cambio salta a la vista si tenemos en cuenta lo expuesto en los anteriores apartados: el aprendizaje de las competencias básicas requiere tanta amplitud y variedad en las tareas de aprendizaje que resultaría difícil, por no decir imposible, que una sola teoría de aprendizaje, o un solo modelo de enseñanza pueda dotarnos de las herramientas tanto conceptuales, como teóricas o técnicas que podemos necesitar.

Hace más de setenta años, John Dewey, una de las autoridades más importantes que ha tenido y tiene el pensamiento educativo, nos recordaba que la vieja filosofía de “lo uno o lo otro”, es decir, que la oposición entre enseñanza tradicional o enseñanza progresista, enseñanza directa o aprendizaje por descubrimiento, modelo tradicional o modelo constructivo...etc., había dejado de resultar útil.

“A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprendizaje mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas de adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio” (Dewey, 2004: 67)

En definitiva, esta forma de plantear los problemas educativos entrañaba notables dificultades porque situaba la decisión los modos de enseñar en el marco de una racionalidad doctrinaria, es decir, en el marco de una disputa entre doctrinas filosóficas ajena, en muchos casos a las necesidades, características y condiciones de los sujetos educados.

Frente a este *principio de oposición*, Dewey, reclamaba un nuevo *principio de complementariedad*, un principio que permitiera determinar el valor educativo de las distintas formas o modelos de enseñanza y que permitiera, en base a ese valor, construir

procesos de “conversión” y estos procesos, por su propia naturaleza, son ajenos a cualquier forma de “reflexividad” que, a nuestro juicio, resulta esencial para lograr la mejora de las prácticas educativas.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

la práctica educativa más adecuada. Pues bien, en la actualidad, cuando se ha producido una reformulación de los aprendizajes imprescindibles en términos de competencias básicas y se pretende lograr que estos nuevos aprendizajes actúen como factor integrador, la búsqueda de un principio que ayude a determinar el valor educativo de los distintos modos de enseñar vuelve a ser indispensable.

Si convenimos en que la enseñanza puede ser concebida, de acuerdo con Dewey, como el proceso de construcción de las condiciones para el aprendizaje y, además, consideramos que el conjunto de condiciones para el aprendizaje pueden ser denominadas como “entornos” o “ambientes” para el aprendizaje, podemos llegar a aceptar que nuestro principal problema podría ser formulado así: ¿qué condiciones son las más apropiadas para el aprendizaje de las competencias básicas? Una parte de esta pregunta ya está contestada: hacen falta unas condiciones que faciliten la integración del currículum así como su contextualización. Pero otra parte de la pregunta sigue sin tener respuesta, se trataría de poner de manifiesto los cambios que el profesorado tendría que realizar en su propia práctica para crear este tipo de condiciones de aprendizaje.

Cuando iniciamos nuestro trabajo en el seno del Proyecto Atlántida, para comprender y valorar la incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria, apuntamos una primera respuesta a la pregunta que ahora tratamos de responder. Entonces decíamos que las consecuencias pueden ser de tres tipos:

- Mantener las prácticas actuales que sean válidas: análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos, trabajo en equipo del profesorado, relación familia-centro...
- Modificar algunas prácticas: definir y seleccionar actividades que sólo son útiles en el contexto académico...
- Incorporar algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a su alumnado, desarrollar tareas compartidas en el currículum formal, informal y no formal...

Ahora añadimos que esas consecuencias nos obligan a sustituir el tradicional eclecticismo de la práctica (muy similar al todo vale con el fin de seguir haciendo lo de siempre) por un principio de integración. A nuestro juicio, las competencias básicas, dada

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

la amplitud y variedad de las tareas que requieren para su consecución (dado que son un tipo diferenciado de aprendizaje) requieren la integración consciente y razonada de distintos modelos enseñanza. Dicho de otro modo, las competencias básicas reclaman el desarrollo de una nueva cultura profesional basada en la voluntad de entendimiento de todos los agentes educativos para crear las condiciones más favorables al aprendizaje².

Hace más de veinte años, justo por la década en la que en España andábamos ocupados con la formulación de los objetivos operativos, la editorial Anaya/2 publicó un libro que pasó totalmente desapercibido (ignoramos el número de ejemplares que la editorial logró vender, pero somos conscientes de que su presencia en las referencias bibliográficas es muy escasa), el título de esa publicación era *Modelos de Enseñanza* y sus autores Bruce Joyce y Marsha Weil³. El libro, según Robert J. Sachaefer,

...persigue la exploración sistemática de las interacciones existentes entre objetivos educativos, estrategias pedagógicas, diseños curriculares, materiales y teorías psicológicas y sociales. No se limita a ejemplificar en concreto tales relaciones, sino que pretende examinar una gama diversa de modelos alternativos, con arreglo a los cuales el profesor puede modelar su comportamiento.

(Schaefer, 5)

Los autores, por su parte, conciben esos modelos como otras tantas posibilidades generadas en el transcurso de la historia de la educación, de aquí que el viejo problema de la búsqueda de un método universal para la enseñanza se haya transformado, al menos para ellos y también para quienes suscribimos este trabajo, en la creación de ambientes de aprendizaje que amplíen las oportunidades para el aprendizaje de todos los estudiantes.

² Esta nueva cultura profesional, que en algún otro trabajo hemos caracterizado, puede verse reforzada sin llegamos a concebir la práctica educativa como una forma de acción comunicativa, es decir, de una acción orientada hacia el entendimiento de las condiciones que la hacen posible y, por tanto, siempre atenta a su propia mejora.

³ A lo largo de este apartado vamos a utilizar muchas más referencias a este libro de lo que resultaría aconsejable, pero queremos alegar en nuestro descargo que el libro resulta muy difícil de encontrar dado que hace ya muchos años que está descatalogado, así pues el lector sólo dispondrá, en muchos casos, de estas referencias para comprender y valorar el trabajo de estos investigadores.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

Creemos que la fuerza de la educación reside en la utilización inteligente de tal variedad de enfoques, adaptándolos a los diferentes objetivos y a las características de los alumnos. La competencia docente surge de acercarse a niños diferentes creando un medio multidimensional y rico. (Joyce y Weil, 1985: 9)

Leyendo esta cita no resulta difícil comprender aquello que hemos considerado la mejor respuesta para lograr una enseñanza orientada hacia la consecución de las competencias básicas, a saber, la integración de distintos modelos de enseñanza.

Los modelos de enseñanza contribuyen a la configuración de la práctica educativa y, por tanto, a la construcción de modos concretos de enseñar, proporcionando a los educadores marcos de referencia dentro de los cuales sus decisiones adquieren significación, sentido y sobre todo valor. En este sentido, los modelos de enseñanza son marcos de racionalidad limitada sobre los que los educadores fundamentan sus acciones. Pero los modelos de enseñanza son algo más que marcos de racionalidad, son fuente permanente de recursos para la acción, en este sentido los modelos aportan el fundamento para buena parte de la tecnología educativa que los educadores utilizan en la construcción de las condiciones para el aprendizaje.

Los modelos de enseñanza no son métodos, pero pueden incluir métodos, si bien en las ocasiones en las que ambos se presentan juntos su eficacia resulta mayor. Lo importante, en cualquiera de los casos, es recordar que un modelo de enseñanza es mucho más que un método o un programa, es un *plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum (curso de estudios a largo plazo), para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas (Joyce y Weil, 1985: 11)*. En consonancia, los modelos de enseñanza son una respuesta estratégica basada en la modulación de las posibilidades y limitaciones que cada uno de ellos ofrece, de aquí que el profesorado no puede limitarse, en ningún caso, a realizar una aplicación más o menos consciente de un determinado modelo de enseñanza, por muy amplias que sean sus posibilidades. Más aún, una respuesta estratégica como la que proponemos (integrando distintos modelos de enseñanza) reclama una atención preferente a los modelos que ya están configurando la práctica docente y el currículo real del centro educativo para dotar de valor educativo esos modelos y, en caso, necesario introducir modificaciones.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

El problema de elegir estrategias adecuadas de enseñanza es diferente si en lugar de perseguir el único camino bueno, nos concentramos en las posibilidades de una sola variedad de modelos que nos ofrece la experiencia. Ningún método exclusivo conocido tiene éxito con todos los alumnos ni alcanza todos los objetivos. Nuestra tarea consiste en aportar un medio ambiental en el que poder enseñar a los alumnos con una variedad de modos que faciliten su desarrollo. (Joyce y Weil, 1985: 19)

La exploración inicial realizada por Joyce y Weil les permitió identificar veintidós modelos de enseñanza que agruparon en cuatro familias. Transcurridas dos décadas, Joyce y Weil, con la colaboración de Emily Calhoun, vuelven a ofrecernos una nueva visión de los modelos de enseñanza, mantienen el mismo agrupamiento y aproximadamente el mismo número de modelos, pero son muchos más conscientes de la importancia y las consecuencias que puede tener su propuesta para la práctica docente y para la mejora del currículo. El nuevo trabajo lleva el mismo título que el anterior, pero, en esta ocasión ha sido publicado por la editorial Gedisa (2002). Merece la pena descifrar y analizar el conjunto de modelos que en estas publicaciones se presentan, pero por ahora vamos a centrar nuestra atención en lo que va a resultar específico: la búsqueda de una forma de integrar los modelos que contribuya a la creación de ambientes de aprendizaje que favorezca la adquisición de las competencias básicas.

Los modelos de enseñanza identificados por Joyce y Weil no sólo tienen el enorme valor educativo de proporcionarnos una visión ordenada del saber acumulado hasta el momento, sino que constituyen, según sus autores, guías eficaces para explorar las posibilidades y limitaciones de nuestro particular modo de enseñar.

Los modelos de enseñanza son el producto del trabajo de los docentes que nos marcaron un sendero y abrieron algunos claros a partir de los cuales podemos iniciar nuestras indagaciones. Todos los docentes crean un repertorio de prácticas a medida que interactúan con sus estudiantes y configuran los ambientes destinados a educarlos. Algunas de esas prácticas son objeto de estudios formales: se las investiga y pule y se transforman en modelos posibles de ser utilizados para desarrollar las competencias

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

profesionales que aportamos a las tareas propias de la enseñanza.

(Lyoce, Weil y Calhoun, 2002: 28)

Por eso precisamente, la clave que explícitamente debemos tener en cuenta en la utilización de los modelos es utilizarlos como *herramientas de indagación*, de modo que, si tenemos en cuenta que todo diseño curricular es una construcción hipotética según la cual es posible alcanzar unos determinados aprendizajes dada una determinada selección cultural, los modelos de enseñanza son la base sobre la que podremos probar la validez de esa construcción hipotética.

Modelos de Enseñanza basados en un enfoque conductual

Siguiendo el uso establecido para denominar a un conjunto de teorías y modelos afines como “modelo constructivo” o “modelo cognitivo”, vamos a denominar “modelo conductual” a un conjunto de teorías y modelos que tienen en común conceptos y enunciados básicos sobre el modo en que las personas aprenden su comportamiento y sobre el modo en que pueden ser enseñados. Algunas de las aportaciones del modelo conductual se han incorporando al “pensamiento docente” a través de algunas sencillas creencias y se han vuelto por tanto elementos activos en la construcción de la práctica docente. Así que para comenzar este apartado, lo mejor será recordar algunas de esas creencias que ya forman parte del “sentido común pedagógico”. Pocos educadores dudan de la conveniencia de garantizar el éxito de los alumnos a través de una secuencia sencilla y progresiva de actividades de modo que siempre aprendan desde lo más sencillo hasta lo más complejo. También resulta generalmente aceptada, la idea de que la recompensa positiva es preferible a los castigos, no sólo por cuanto evitan la aparición de comportamientos indeseados, sino porque ayudan a la adquisición de comportamientos deseados y, con ello, modelan la respuesta adecuada del alumnado.

Estas creencias, acompañadas de algunas técnicas muy útiles como son los registros, las observaciones de contingencia, los programas de habilidades o el tratamiento de las dificultades educativas han hecho que podamos valorar la contribución de esta perspectiva al desarrollo educativo. Por ejemplo, si alguna vez ha propuesto a sus alumnos una secuencia ordenada para leer y comprender un texto y, esa secuencia ha seguido un orden similar a la que ahora expondremos, ha de saber que esa secuencia está basada en el modelo conductual. De modo singular, parece fuera de toda duda, la

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

contribución que el modelo conductual ha realizado a la mejora en el tratamiento de algunas dificultades educativas.

En los últimos diez años ha habido gran cantidad de demostraciones que demuestran la eficacia de las técnicas conductistas en gran cantidad de problemas, desde fobias a deficiencias, problemas de comportamiento y ansiedad. La investigación indica que tales procedimientos pueden usarse en grupo y por personal no especializado. Hoy en día, creemos que la teoría conductista ofrece un conjunto de procedimientos extremadamente útiles para los profesores y diseñadores de currícula (Joyce y Weill, 1985: 338).

Desde la perspectiva conductista aprender significa controlar la propia conducta desde el medio. Aprender es por tanto un proceso de reconocimiento, selección y valoración de la forma de conducta que mejor conviene en cada momento y lugar.

La atención que la teoría conductista presta a las variables externas posee distintas ventajas, especialmente para el educador, que no tiene que imaginar agentes o procesos internos (pensamiento) inaccesibles a la observación y a la manipulación. En su lugar, el profesor puede concentrarse en el comportamiento del que aprende, manipulando las variables del medio. Desde esta perspectiva la tarea del psicólogo consiste en descubrir qué variables del medio y de qué manera afectan al comportamiento.

El educador que descubra tales relaciones puede aplicarlas directamente, cambiando las variables para cambiar el comportamiento. El control del medio externo puede transferirse así al individuo. Si el profesor puede controlar las variables externas mediante las técnicas apropiadas, también puede hacerlo el alumno. Así, lo que a primera vista puede interpretarse como una técnica de control de las demás, puede utilizarse para que la gente se libere por autocontrol. (Joyce y Weill, 1985: 340)

Las teorías y modelos que hemos recogido bajo la denominación modelo conductual comparte un conjunto limitado de conceptos y enunciados básicos. Los conceptos esenciales son tres: estimulación-respuesta y refuerzo. Los enunciados básicos compartidos por este tipo de modelos de enseñanza son:

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

1. La conducta, entendida como comportamiento, es el objeto de estudio de todas las teorías y modelos conductuales.
2. La conducta es una reacción a la condiciones del medio.
3. La conducta se aprende, tanto las “buenas” conductas como las “malas” conductas.
4. El aprendizaje de la conducta está basado en una relación adecuada entre repuesta y refuerzo.

Modelos de Enseñanza basados en un enfoque cognitivo

El excelente estudio de Jackson sobre la vida en las aulas nos situó ante un universo nuevo: las interacciones entre grupos y entre personas que se suceden dentro de las aulas hace de éstas una realidad muy compleja. La clase constituye una verdadera sociedad para el aprendizaje, con sus roles, sus redes de relaciones, su diferenciación de tareas. Desde la perspectiva de Jackson, en el aula, la enseñanza y el aprendizaje son siempre compartidos. Se aprende con los otros, de los otros y por los otros. Sin embargo, durante décadas, esta realidad ha permanecido oculta a las investigaciones y al profesorado.

Los alumnos y alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el currículum oficial, sino también y principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo lo que tiene lugar en el centro y en el aula. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992: 22)

Una de las razones que explica el ocultamiento de esta realidad del aprendizaje en el aula ha sido que toda la estrategia de escolarización estuviese marcada por la idea de homogeneizar los grupos de clase para que estuviesen en las mismas condiciones de aprender lo mismo. Desde el modelo cognitivo se presta una especial atención a los intercambios de experiencias que puedan surgir en el aula, ya que se consideran un componente esencial del aprendizaje. Las relaciones dentro del aula son un componente esencial del aprendizaje. Las teorías cognitivas aportan, pues, nuevas claves para crear una visión de las relaciones en el aula.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

Desde las teorías cognitivas, los comportamientos de los alumnos y las alumnas guardan una estrecha relación con su modo de ver y valorar las situaciones educativas. El comportamiento depende tanto de la comprensión de la situación como del control que el sujeto logra ejercer sobre su comportamiento. En consonancia con este enfoque, los profesores y las profesoras prestarán atención tanto a los comportamientos como a las razones que el sujeto aporta para explicar esos comportamientos. Las razones llaman la atención del profesor o de la profesora sobre la percepción que el alumno o la alumna tiene sobre la situación en la que actúa.

El modelo cognitivo, tal y como lo vamos a definir aquí, está constituido por un conjunto amplio de teorías que comparten algunos conceptos y enunciados básicos. El supuesto esencial de estas teorías, que las separa de las teorías conductistas, es el reconocimiento y el interés por una serie de procesos internos, no observables a simple vista, y que, más que condicionar la respuesta, hacen posible su elaboración. La existencia de estos procesos internos hace que, a diferencia de lo que creen los conductistas, el comportamiento humano no pueda ser explicado por referencia a los estímulos exteriores ni por determinismos biológicos interiores.

Cuando, ante estímulos similares, individuos que tienen características también parecidas, producen respuestas diferentes, tiene que haber algún factor que explique tanta coincidencia y, a la vez, la diferencia final. Este factor es para los cognitivistas los “procesos internos”. Ahora bien, esos procesos internos, al no ser observables, dejan un campo muy abierto para su definición y, para completar ese espacio, se definen modelos diferentes. Esta diferencia entre los modelos explicativos es la que se refleja en las diferencias entre las teorías cognitivas. En definitiva, la perspectiva cognitiva supone una primacía de los procesos internos sobre los externos y una función de mediación de estos procesos sobre la relación entre el estímulo y la respuesta.

En el marco de las teorías cognitivas, el factor esencial, que favorece el desarrollo humano, es la interacción con el medio, en la medida en que esa interacción contribuye a modificar patrones de comportamiento heredados. Ahora bien, interacción no es lo mismo que condicionamiento. En un comportamiento condicionado el individuo sólo puede aspirar a reproducir el comportamiento aprendido una vez que haga su aparición el estímulo que lo provocó. Los patrones de comportamiento son reacciones ante el medio. El pensamiento humano no es una copia de la realidad (el pensamiento no es una cámara fotográfica), sino que elabora, construye permanentemente la realidad

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

traduciéndola a los elementos y recursos disponibles en cada estudio de desarrollo (la mente no hace fotos, pero puede hacer pinturas).

Para los partidarios de las teorías cognitivas el comportamiento de los seres humanos no puede ser comprendido como una simple reacción ante el medio. Los seres humanos no sólo reaccionan, sino que además interaccionan. Los comportamientos son respuestas adaptativas al medio. El desarrollo del ser humano es de tal naturaleza que permite una diferenciación progresiva de los comportamientos instintivos y se crean nuevos patrones de comportamiento, sin que en muchos casos esos patrones se hayan enseñado explícitamente o se haya proporcionado entrenamiento para su adquisición. Los patrones de comportamiento definen una forma de interacción con lo real y se interiorizan como esquemas de acción. Los esquemas son acciones susceptibles de realizarse sobre los objetos. Dichas acciones pueden ser físicas (esquemas de acción) o interiorizadas (esquemas operatorios). La forma en que se configuran los diferentes esquemas y la forma en que se relacionan entre sí ponen de manifiesto la existencia de diferentes estadios en el desarrollo intelectual de los seres humanos.

Modelos de Enseñanza basados en enfoques de tipo personal y social

El problema es que, con frecuencia, se pide a los alumnos que se adapten a un modelo de enseñanza previamente definido sin que, en ningún momento, se hayan considerado las necesidades propias del alumnado. Dicho de otro modo, en educación como en medicina se corre el riesgo de interesarse por el aprendizaje, pero no por el aprendiz.

Numerosos educadores y psicólogos llevan tiempo insistiendo para que reconsideremos nuestros conceptos de educación y escolarización, y quiénes son los usuarios del sistema (por ejemplo, Lincoln, 1995; Marshall, 1992; Sarason, 1995a). Se está imponiendo una visión consensuada de las escuelas como sistemas vivos – sistemas al servicio de los estudiantes, fundamentalmente– cuya función básica consiste en facilitar el aprendizaje a sus principales receptores (los estudiantes), así como servir al resto de personas que prestan apoyo al proceso de aprendizaje (incluyendo profesores, administradores, padres y otros miembros de la comunidad). Los defensores de la perspectiva centrada en el aprendiz van más allá y

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

añaden que para facilitar la función de aprendizaje a todos aquellos que se hallan inmersos en tal proceso, el sistema educativo y escolar debe reflexionar sobre cómo proporcionar a la diversidad de estudiantes un contexto de máximo apoyo –un contexto cuya forma estará determinada principalmente por el profesor, y por la forma en que éste, a su vez, entienda y valore el rico conjunto de necesidades y diferencias individuales que presentan los alumnos–. Desde esta perspectiva, el currículo y los contenidos son factores importantes, pero no los únicos que inciden en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento que desean alcanzar los estudiantes. De tanta importancia como el currículo y los contenidos, y fundamental para su asimilación, es la atención a las necesidades individuales de aprendizaje. (McCombs y Whisler, 2000: 17).

Una gestión del aula centrada en el aprendiz supone, entre otras cosas, que el profesor pueda dedicar un tiempo a los problemas personales del alumno. Igual atención pueden merecer los problemas y cuestiones relativas a la pertenencia del alumno a un grupo de personas y, por tanto, a los problemas que comparte con esas personas.

El conjunto de teorías, que hemos recogido bajo la denominación de modelo para el desarrollo personal y social, es mucho más amplio y disperso que los anteriores. Este grupo de teorías comparten muy pocos elementos comunes (incluidos conceptos y enunciados), sin embargo, nosotros hemos decidido agruparlos juntos porque comparten la finalidad. El horizonte común a este conjunto de teorías que hemos agrupado bajo la denominación de modelo para el desarrollo personal podemos encontrarla en la satisfacción de lo que se consideran necesidades humanas. Todo este conjunto de teorías subraya que, sea cual sea la finalidad inmediata, o el contexto en que se desarrolle la acción educativa, esta tiene que contribuir a la satisfacción de las necesidades humanas.

Desde un punto de vista filosófico, los modelos de esta sección tienden a maximizar el desarrollo personal único. Todos enfocan la construcción de la propia realidad individual: hallazgo de la identidad personal y vida acorde con el reconocimiento de la dignidad propia. La vida individual se autojustifica: lo que cuenta es la existencia y la experiencia única. Por tanto, los cambios de actividad a largo plazo cuentan en este grupo de modelos más que

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

los resultados didácticos a corto plazo, puesto que se dirigen a fomentar el desarrollo de la personalidad globalmente considerada.
(Joyce y Weill, 1985: 160)

Así pues, mientras en las teorías anteriores los conceptos clave eran “comportamiento” y “capacidades” o “competencias” aquí, el concepto clave es “necesidades”. El gran reto que tienen que abordar quienes se comprometen a realizar una gestión del aula desde esta perspectiva es lograr el equilibrio entre el desarrollo personal de cada sujeto y su pertenencia a un grupo y a un aula. Las diversas corrientes que se agrupan en este modelo han buscado ese equilibrio de tres formas distintas (Joyce y Weill, 1985):

- Creando ambientes que empujan suavemente al alumnado sin forzarle a ejecutar un conjunto definido de acciones.
- Creando ambientes en los que los individuos pueden desarrollar su creatividad como un elemento esencial de la acción educativa.
- Creando ambientes que faciliten y favorezcan el autodesarrollo de los alumnos y alumnas.

Por regla general, las teorías que hemos recogido bajo esta denominación tratan de crear medios para el aprendizaje orientados a la participación y al compromiso, más que al control o a la evaluación de las realizaciones. Uno de los mejores exponentes de las teorías que se sitúan dentro de este modelo en la pedagogía no directiva es la de Karl Rogers. Desde la perspectiva de este conocido psicólogo, las relaciones humanas positivas son más importantes para los alumnos que las asignaturas y los procesos intelectuales. En consonancia con estas ideas, el profesor actúa más como orientador y consejero que como director del proceso de enseñanza.

La atención a las necesidades personales y, por tanto, al aprendiz como persona constituye el rasgo definitorio de una forma de concebir la educación y su correspondiente gestión en la escuela y en el aula. Una de las manifestaciones de este interés y esta preocupación es la incorporación del desarrollo del autoconcepto como objetivo de la educación. El autoconcepto, o la imagen que una persona tiene de sí misma, es un elemento educativo esencial, dado que constituye una necesidad vital. Los componentes esenciales del autoconcepto son la autoestima y el reconocimiento de las

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

propias competencias. Esto significa que la imagen que una persona alcanza de sí misma está basada en dos elementos: el valor que atribuye a lo que es y el valor que atribuye a lo que hace.

Los modelos de enseñanza, que hemos denominado de interacción social o desarrollo social, comparten con los modelos para el desarrollo personal su interés en el aprendiz más que en el aprendizaje. Una consecuencia directa de su orientación hacia el aprendiz es su apertura hacia una amplia variedad de contenidos. La base cultural sobre la que se asientan este tipo de modelos es aquella que permite la formación de grupos, la constitución de comunidades, etc. Dentro de estos modelos pueden distinguirse claramente dos grupos, coincidentes con la doble denominación del modelo; un grupo que centra su atención en la escuela y las aulas como sociedades, integradas en sociedades más amplias. Otro grupo, que centra su atención en la relación y en la interacción social. Las personas que han contribuido a desarrollar el primer grupo de modelos, han hecho de la cultura democrática su centro de interés y han tratado de promover prácticas democráticas, tanto en las aulas como en los centros. Las personas que han contribuido a desarrollar el segundo grupo de modelos han hecho de la cooperación su centro de interés y han tratado de promover técnicas que faciliten el desarrollo de la cooperación dentro de las aulas.

10.2. El aprendizaje de las competencias básicas a través de la cooperación en el aula: la estructuración de las actividades en el aula

Desde nuestro punto de vista, la *estructura de la actividad* que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase es un elemento determinante del grado de inclusión de un aula, juntamente con el criterio de agrupamiento del alumnado y la naturaleza del currículum. Efectivamente, un grupo clase formado a partir del criterio de heterogeneidad, que refleje la diversidad de la sociedad, es más inclusivo que otro formado a partir del criterio de homogeneidad (teniendo en cuenta, por ejemplo, el rendimiento y la capacidad del alumnado); un currículum común, que persiga objetivos muy amplios y abiertos, también es más inclusivo que un currículum más cerrado que determina qué competencias, y a qué nivel, deben haber desarrollado los alumnos en un ciclo educativo determinado; y un aula en la cual las actividades educativas están estructuradas y organizadas de forma individual o competitiva es menos inclusiva que otra en la cual la actividad ha sido estructurada de forma cooperativa.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

Muchas combinaciones se han hecho, en muchos centros, a la hora de distribuir el alumnado en los distintos grupos (agrupamiento homogéneo, heterogéneo, flexible homogéneo o heterogéneo en algunas áreas, sobre todo las más instrumentales como las lenguas y las matemáticas, desdoblamientos...), y muchas medidas innovadoras se han introducido en los centros para atender la diversidad (aulas de acogida, aulas abiertas, unidades de apoyo a la educación especial...); asimismo, también se han tomado muchas medidas a la hora de adecuar el currículum al alumnado con más problemas de aprendizaje (adecuaciones curriculares individualizadas, significativas y no significativas, planes individuales...) Sin embargo, prácticamente no se ha cambiado –o, al menos, no se ha cambiado a fondo- la estructura de la actividad en la mayoría de las clases, de modo que la más habitual sigue siendo una estructura individual o competitiva.

Entendemos por estructura de la actividad al conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre sí y la finalidad que con ellas se persigue, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación. De ello se desprende que podemos diferenciar tres tipos de estructura de la actividad: individualista, competitiva y cooperativa.

En una *estructura individualista de la actividad* los alumnos trabajan individualmente, sin interactuar para nada con sus compañeros para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los demás; sólo interactúan con el profesor o la profesora, que es quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor les enseña y consiguen este objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros (se dice que *no hay interdependencia de finalidades*). Es decir, que uno aprenda lo que se le enseña no depende, es independiente, de que lo consigan los demás. El efecto que esta estructura provoca es la “individualidad” entre los estudiantes a la hora de aprender.

En una *estructura de la actividad competitiva* los alumnos también trabajan individualmente, pero en este caso sí se fijan en lo que hacen sus compañeros, puesto que rivalizan entre sí para ver quién es el primero de la clase. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor o la profesora les enseña, pero –de alguna forma, más o menos explícita- se espera que lo aprendan antes que los demás, más que los demás... Los alumnos consiguen este objetivo si, y sólo si, los demás no lo consiguen (se da una

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

interdependencia de finalidades negativa). El efecto que esta estructura provoca es la “competitividad” entre los estudiantes a la hora de aprender.

En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa* los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada alumno, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo, es decir, se espera de ellos que, además, aprendan a trabajar en equipo. Los alumnos consiguen este doble objetivo si, y sólo si, los demás también lo consiguen (se da una *interdependencia de finalidades positiva*). El efecto que esta estructura provoca es la “cooperatividad” entre los estudiantes en el acto de aprender.

Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Todo lo contrario que una estructura de la actividad individualista, en la cual cada uno va a lo suyo prescindiendo de los demás, y todo lo contrario que una estructura de la actividad competitiva, que conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesor les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

Los alumnos y las alumnas que, por diversos motivos, tienen más dificultades a la hora de aprender tienen muchas más oportunidades de ser atendidos de una forma más adecuada en una clase estructurada de forma cooperativa, más que en una clase con una estructura individualista o competitiva, puesto que el profesorado tiene más ocasiones de atenderles y cuentan, además, con la ayuda de sus propios compañeros. Por esto hemos afirmado, al principio de este apartado, que una clase estructurada de forma cooperativa es más inclusiva que la organizada de forma individual o competitiva.

Se trata, pues de pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

Qué entendemos por aprendizaje cooperativo

A partir de la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec, (1999) y teniendo en cuenta las aportaciones de Spencer Kagan (1999) a las que nos acabamos de referir, el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación equitativa* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

De la definición que acabamos de hacer, podemos destacar los siguientes aspectos:

- Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.
- Y el profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos escolares, y para que aprenda también a trabajar en equipo y a ser solidarios, como unos contenidos escolares más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar...
- No se trata de que los alumnos de una clase hagan, de vez en cuando, un “trabajo en equipo”, sino de que estén organizados, de forma más permanente y estable, en “equipos de trabajo” fundamentalmente para aprender juntos, y, ocasionalmente, si se tercia, para hacer algún trabajo entre todos.
- El aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

Por otra parte, de la definición que hemos adoptado de aprendizaje cooperativo ya se desprende que la simple consigna de que los alumnos y las alumnas hagan las actividades propuestas en equipo, entre todos, no individualmente, no es suficiente. Generalmente, cuando procedemos de esta manera, un alumno o una alumna suele tomar la iniciativa y dice a los demás qué hay que hacer y cómo, en el mejor de los casos, y, en el peor, lo hace y deja que los demás lo copien. Como máximo, otra estrategia utilizada frecuentemente por los estudiantes, cuando se les dice que hagan algo en equipo, es repartirse más o menos equitativamente el trabajo y hacer luego cada uno su parte. Así pues, hay que “forzar”, de alguna manera, y en el buen sentido de la palabra, que todos los alumnos y todas las alumnas participen por igual (*participación equitativa*) e interactúen (*interacción simultánea*). Para ello debemos disponer de distintas «estructuras de la actividad cooperativas».

Estas estructuras cooperativas de la actividad son muy útiles y prácticamente imprescindibles, según hemos podido constatar en numerosas experiencias, puesto que los alumnos y las alumnas, aun después de que les hayamos mentalizado sobre la necesidad de trabajar en equipo y les hayamos ayudado a organizarse en equipo, si simplemente les decimos que lo que tengan que hacer lo hagan en equipo, entre todos, no saben cómo hacerlo: unos pretenden imponer su punto de vista (si las cosas no se hacen como ellos creen que deben hacerse, consideran que no son correctas), mientras que otros pretenden solo copiar el resultado de la actividad en su cuaderno, confundiendo el tenerlo hecho con saberlo hacer... La utilización de una estructura cooperativa garantiza, en cierto modo, la interacción entre todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos, así como la participación más activa de todos ellos en la realización de las actividades propuestas⁴.

Una cosa es que un equipo de trabajo o todo un grupo clase tenga la *cualidad* (el atributo, la característica...) de cooperativo, y otra es que este atributo sea de *calidad*, de forma que un determinado equipo o grupo se corresponda bien a aquello que se espera de él precisamente porque tiene el atributo de cooperativo.

El *grado de cooperatividad* de un colectivo (equipo o grupo), pues, indica hasta qué punto este colectivo tiene la cualidad (el atributo) de cooperativo, y hasta qué punto

⁴ Véase más adelante, en el apartado 6.2 de este capítulo, una breve descripción de algunas de estas estructuras cooperativas.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

el trabajo que este equipo desempeña es de una mayor calidad o no. El *grado de cooperatividad* remite a la *eficacia del trabajo en equipo*: cuanto más alto sea el *grado de cooperatividad*, más eficaz será el equipo y el trabajo que desempeña, más se van a obtener los beneficios que se supone que proporciona el trabajo en equipo por el hecho de que éste tenga la cualidad de cooperativo.

El *índice de calidad*, por otra parte, nos indica de forma numérica en qué medida un equipo tiene la cualidad de cooperativo. Será más o menos cooperativo si se dan en él, con un grado mayor o menor, los factores que hacen que tenga esta cualidad, que sea – en este caso- un equipo más o menos cooperativo; es decir, los factores que hacen que consiga con más o menos eficacia aquello que se espera de este equipo por el hecho de tener la cualidad de cooperativo. El *índice de calidad* remite a la *calidad del equipo en sí mismo*: un *índice de calidad* alto significa que un equipo tiene en mayor medida la cualidad de cooperativo. Ahora bien, que el trabajo producido por este equipo sea eficaz (lo que equivale a decir que dicho equipo tenga un *grado de cooperatividad* alto) depende también del tiempo que se trabaje en equipo, no sólo de la calidad del equipo en sí mismo (es decir, no depende sólo de que tenga un *índice de calidad* alto).

El *grado de cooperatividad* de un equipo de aprendizaje cooperativo, por lo tanto, viene determinado por dos elementos o variables: por *la cantidad* de tiempo que trabajan en equipo dentro de una unidad didáctica (expresada por el porcentaje de tiempo de clase que trabajan en equipo) y por *la calidad* del trabajo en equipo (expresada por un *índice de calidad*, determinado por la constatación del grado con qué se dan unos determinados factores de cooperatividad (que incrementan la eficacia del trabajo en equipo) y/o unos determinados contrafactores (que disminuyen la eficacia del trabajo en equipo)⁵.

Ahora bien, estos dos elementos –la calidad del equipo en tanto que equipo cooperativo y la cantidad de tiempo que trabajan en equipo- no tienen el mismo peso específico: Consideramos que el más significativo es la *calidad* del trabajo en equipo, expresada por el *índice de calidad* del equipo, más que la *cantidad* de tiempo que se dedica al trabajo en equipo a lo largo de una Unidad Didáctica. Dicho de otra forma: consideramos que es más importante asegurar la *calidad* del trabajo en equipo (en el sentido de que el equipo tiene en mayor medida la cualidad de cooperativo) que la

⁵ Para una descripción de estos factores, véase Pujolàs (2009)

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

cantidad de tiempo que trabajan en equipo. Trabajar "mal" en equipo durante mucho tiempo es menos eficaz que trabajar en equipo "bien" durante menos tiempo.

No se trata, pues, de trabajar en equipo solo esporádicamente, ni de forma desestructurada, sino cuanto más tiempo mejor, llevando a cabo en equipo las distintas actividades programadas en una Unidad Didáctica utilizando alguna estructura cooperativa, y se trata además de asegurar, en la medida de lo posible y cada vez más, que este trabajo en equipo sea de calidad porque se dan en él las condiciones de participación equitativa, interacción simultánea, interdependencia positiva y responsabilidad individual.

10.3. El aprendizaje dialógico y los grupos interactivos

La sociedad de la información ha experimentado un giro dialógico (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001), hecho que ha comportado un cambio en la forma en qué las personas nos relacionamos, y ha transformado el sentido de los procesos de enseñanza y aprendizaje, situando el énfasis en el papel de las interacciones y el diálogo. En este sentido, el cambio de las relaciones, ha comportado más diálogo en éstas, provocando también un cambio en la forma en que las personas aprendemos (Aubert, García, & Racionero, 2009). Este giro dialógico de la sociedad ha supuesto una transformación en los contextos escolares, que deberían potenciar las interacciones y la comunicación. La teoría del aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008; Flecha, 1997) se basa en las principales teorías e investigaciones actuales de la comunidad científica internacional, construyéndose desde un enfoque interdisciplinario, y desde una perspectiva comunicativa que sostiene una realidad comunicativa y dialógica. Esta teoría pone énfasis en la interacción y en el diálogo, afirmando que las personas aprendemos más y mejor cuando los contextos promueven interacciones entre diferentes personas, a través de un diálogo igualitario (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje se sitúan más allá del aula, extendiéndose a otros espacios de la escuela, el barrio, el hogar...etc.

Así pues, el aprendizaje dialógico se produce en *interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores* (Aubert et al., 2008:167).

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

Los siete principios del aprendizaje dialógico

La teoría del aprendizaje dialógico se constituye a través de siete principios. Estos principios son: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias (Flecha, 1997).

♦ Diálogo Igualitario

No todo tipo de diálogo genera más aprendizajes y contribuye a las superaciones de desigualdades (Aubert et al., 2008). El aprendizaje dialógico apunta a la idea del diálogo igualitario, ello implica que necesitamos interacciones donde el diálogo sea el elemento que mediatiza las relaciones. Autores como Habermas (2001) destacan que los sujetos somos seres capaces de acción y lenguaje, de forma que somos capaces de expresar ideas, argumentar acerca de nuestra realidad. Freire (1997) incorpora la *dialogidad* como fundamento de una educación que promueve la libertad; siendo la acción y la reflexión, las dimensiones principales. Uno de los autores más relevantes en la psicología de la educación, Vygotsky (1996), plantea el proceso de desarrollo del niño o niña a través de la incorporación de representaciones externas y sociales en su mente, hasta que éstas pasan a ser propias del sujeto a nivel interno; en este proceso el lenguaje mediatiza la relación interpersonal con el otro; así pues *en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico) y después, en el interior del propio niño (intrapsicológico)* (Vigotsky, 1996:94). Mead (1990) aporta el concepto de *persona dialógica*, destacando la unión entre el individuo y la sociedad, donde la persona está en continuo diálogo entre el yo (reacción del organismo a las actitudes de los demás) y el mi (actitudes que hemos incorporado de los demás y que forman parte de nosotros). El "yo" y el "mi" se encuentran en continuo diálogo, siendo el lenguaje el medio que contribuye a la constitución del pensamiento y las actitudes.

El aprendizaje dialógico parte de que los pensamientos y las actitudes de las personas son el resultado de un proceso de desarrollo social mediatizado por el lenguaje (Flecha, 2009). Cuando hablamos de diálogo igualitario nos referimos a que todas las personas tienen el mismo derecho de hacer aportaciones, y estas deben ser consideradas

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

por la validez de las argumentaciones, y no por el poder que tienen en la estructura social (Flecha, 2009; Flecha, 1997). Ello implica que todas las personas tienen la oportunidad de intervenir en los procesos de reflexión y de toma de decisiones (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004). Es mediante este diálogo, que las personas construimos los significados de nuestra realidad (Aubert et al., 2008). En este sentido, una educación de calidad debe incorporar el diálogo igualitario en las interacciones.

EJEMPLOS DE SITUACIONES EN LAS QUE PROMOVEMOS EL DIÁLOGO IGUALITARIO

Cuando dejamos que las personas participen en sus propios procesos de formación y en la toma de decisiones respecto a ello:

Ejemplo: *Se hace una asamblea con todas las familias, vecinos y vecinas, personas de la comunidad educativa, para soñar qué escuela quieren.*

Cuando la relación entre el profesorado y las familias se establece desde las argumentaciones y no desde la relación vertical profesorado-familiar:

Ejemplo: *El niño o niña va mal en las materias, en una relación vertical el profesor/a llamaría a la familia para decir como tienen que proceder para que el niño/a mejore sus resultados. Establecer esta relación desde el diálogo igualitario implica que el profesor/a junto con la familia plantee conjuntamente cómo se puede ayudar a que el niño o niña mejore.*

♦ Inteligencia cultural

Relacionado a la idea que comentábamos sobre Habermas acerca de la capacidad del sujeto de actuar y reflexionar acerca de su realidad; la inteligencia cultural, superando la idea extendida desde la perspectiva psicométrica en que se medía la inteligencia a través del coeficiente intelectual; recoge e incorpora la comprensión de la inteligencia vinculada a otras dimensiones como la experiencia, la práctica... entendiendo que desarrollamos un tipo de inteligencia en función del contexto en el que nos desarrollamos. La inteligencia cultural está constituida por la inteligencia académica, práctica y comunicativa (Aubert et al., 2008; Aubert et al., 2009; Flecha, 1997). Ello abre nuevas posibilidades y supera barreras que hasta el momento resultaban deterministas

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

para optar por una vía u otra. Desde esta perspectiva la inteligencia humana recoge pluralidad de dimensiones que permiten el desarrollo de la persona en diferentes contextos y le permiten la resolución de problemas en la vida cotidiana. Cualquier persona, aun no siendo académica, puede aportar también conocimiento y contribuir a acelerar el aprendizaje a través de la interacción y del diálogo igualitario.

Entender desde esta perspectiva la capacidad de las personas implica:

- ◆ Que todas las personas, académicas o no académicas, pueden participar en todos los procesos de toma de decisión: asambleas, comisiones, reuniones...etc.
- ◆ Que todas las personas, académicas o no académicas, pueden aportar en la interacción con otras personas más aprendizaje.

EJEMPLO

En una clase participa como voluntaria una madre gitana que no ha acabado los estudios básicos. A los niños y niñas gitanos les gusta que les ayude, y les explique las cosas, porque les habla desde una realidad mucho más cercana a los niños y las niñas, porque viven en el mismo barrio y comparten la misma cultura.

◆ Transformación

Vygotsky plantea el concepto de Zona de Desarrollo Próximo como *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 con la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz* (Vygotsky, 2008: 133). Lo que el autor plantea a través de este concepto es como la ayuda de otra persona más experta o competente en la tarea, y la relación interpersonal que se establece en la interacción, comporta que la persona aprenda más que si tuviera que hacerlo sin ninguna ayuda. En su teoría sitúa al contexto y las interacciones que en este se dan, como elemento clave en el desarrollo y mejora del aprendizaje. Freire (1997) destaca que las personas somos seres de transformación y no de adaptación, de forma que las interacciones que establecemos las personas, si estas se

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

basan en el diálogo igualitario, promueven la transformación del contexto, superando las desigualdades existentes en las relaciones entre las personas.

Esta idea de transformación es un eje potencial, dado que permite abandonar aquellas teorías que han perpetuado la reproducción educativa y social de las desigualdades en nuestra sociedad. Nos indican pues, que tenemos que centrar nuestra atención en transformar el contexto para que éste permita a la persona mejorar su aprendizaje.

EJEMPLO

La llegada de ordenadores, de Internet y la pizarra digital en una escuela rural, transformó no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también transformo el contexto social. Internet llegó a las casas, de mano de la escuela y del uso de los PC tablet. Familias que todavía no tenían acceso a Internet, pudieron acceder a la red.

♦ Dimensión instrumental

En la sociedad de la información las habilidades básicas requeridas que deben desarrollar las personas para estar incluidas en la sociedad son el dialogo y la reflexión, junto con la capacidad de seleccionar y procesar la información (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004; R. Flecha, 1997). Durante mucho tiempo, sobre todo en los colectivos socialmente vulnerables se ha potenciado un currículum que ponía énfasis en las habilidades no académicas, por ser considerados niños y niñas que no tenían las mismas capacidades de aprender. La Comunidad Científica Internacional ha rebatido estas teorías, destacando que todas las personas son capaces de aprender, pues existe una predisposición en todos los niños y niñas para ello (Freire, 2002; Wells, 2001). El aprendizaje dialógico sitúa el aprendizaje instrumental como uno de los ejes que permite superar las desigualdades, y garantiza la igualdad de oportunidades y de resultados, a la hora de decidir acerca de su futuro profesional y académico. Ello implica **dar más a aquellos que más lo necesitan**.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

EJEMPLO

Aquellos niños y niñas que tienen más dificultades, en lugar de ir a otra clase de refuerzo mientras el resto de niños y niñas siguen la clase ordinaria, se mantienen y trabajan conjuntamente en la clase ordinaria, y se les facilita en horario extraescolar, actividades de refuerzo que se hacen en la biblioteca de la escuela, donde personas adultas (profesorado, familiares, vecinos/as...) les ayudan a trabajar todo lo referente al aprendizaje instrumental como lectura compartida, resolución de problemas...etc.

♦ Creación de sentido

Una de las claves de nuestra sociedad es que las personas encuentren el sentido de aquello que están haciendo. La incerteza y los acelerados cambios sociales provocan una crisis de sentido; en este contexto es necesaria la creación de sentido. Ello implica, sentirnos partícipes y protagonistas de nuestras propias vidas, y el compromiso con los otros (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002). Para ello es necesario que las personas se impliquen en sus propios procesos, para que aquello que hagan tenga sentido, no únicamente a nivel individual sino también a nivel colectivo.

En este sentido, este principio hace referencia a las emociones y los sentimientos. Todas las personas necesitamos encontrar el sentido en la escuela. Esto es posible cuando la escuela permite que se hagan realidad los sueños y las esperanzas; cuando se consiguen superar todo tipo de desigualdades: sexismo, racismo...etc. Desde el aprendizaje dialógico se ayuda a superar la pérdida de sentido, pues se tienen en cuenta las necesidades y los argumentos de todas las personas, cuando se tienen altas expectativas y se tienen en cuenta los referentes de la comunidad.

EJEMPLO

Un niño que faltaba mucho a la escuela, retoma el sentido de la escuela, cuando su madre empieza a colaborar en el aula con la maestra. Desde entonces madre e hijo van juntos a la escuela.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

♦ Solidaridad

Para superar el fracaso escolar es necesario basarse en prácticas educativas democráticas donde todas las personas tengan la posibilidad de participar. Las interacciones dialógicas que se promueven desde la perspectiva dialógica del aprendizaje a través del dialogo igualitario que promueve la transformación de las relaciones, permite la transformación cultural y social de todas las personas. (Elboj et al., 2002)

Toda práctica educativa que pretenda conseguir la igualdad de oportunidades y de resultados para todas las personas debe trabajar desde la solidaridad entre todos y todas; para así, conseguir lo mejor para todas las personas.

EJEMPLO

La escuela realiza una reunión en la que participan madres y profesorado para decidir cómo será la organización del aula: si hay que sacar del aula a los niños y niñas que van mal o se tienen que quedar dentro del aula.

Madres autóctonas defienden que quieren que sus hijos aprendan, y piden que saquen a los niños y niñas marroquíes del aula porque entorpecen el aprendizaje.

Madres marroquíes dicen si sacan a sus hijos e hijas del aula no podrán aprender la lengua.

Todas ellas son capaces de reflexionar acerca de su realidad; todos juntos llegan a la conclusión de que todos y todas tienen en común que quieren el mejor aprendizaje para sus hijos e hijas; conjuntamente se decide que no se sacará a ningún niño o niña del aula, y además se incluirán en el aula todos los apoyos que sean necesarios para que todos los niños y niñas aprendan más. De la reunión salen varias madres voluntarias para participar en el aula.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

♦ Igualdad de diferencias

Igualdad de diferencias implica entender la diversidad cultural como enriquecimiento, comprendiendo que la diferencia es positiva. Nos situamos ante las relaciones entre culturas desde un plano de igualdad entendiendo que no hay culturas y etnias inferiores y superiores, sino que son diferentes (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001). Aun con todo, se trata de garantizar el acceso de forma igualitaria y desde el diálogo.

EJEMPLO

En una clase de 3º de primaria, están trabajando en grupo en inglés. En uno de los grupos los niños y niñas tienen que pensar conjuntamente cómo harían una pizza y qué ingredientes pondrían. En un momento dado, uno de los niños dice: -Podemos poner jamón. Y una compañera contesta: - No, porque entonces Said no podrá comer. A lo que un tercer niño contesta: - Pues entonces, podemos poner atún.

Grupos Interactivos

Grupos interactivos es una forma inclusiva de organización del aula en que se agrupa al alumnado de forma heterogénea y se introducen en el aula todas aquellas interacciones necesarias para que todas las personas aprendan. Este tipo de organización del aula se basa en la concepción del aprendizaje dialógico recogiendo en su fundamentación los principios comentados en el anterior apartado. Grupos interactivos se implementa en centros de diferentes casuísticas y en diferentes etapas educativas, sobretudo en primaria y secundaria; en las materias instrumentales como son las lenguas y las matemáticas; aunque también existen experiencias con otras materias como es el caso de los grupos interactivos en educación física.

Cada uno de los grupos es dinamizado por una persona voluntaria, esta persona voluntaria puede ser desde un familiar, hasta un estudiante universitario, personas no académicas, vecinos y vecinas, ex - alumnos y ex – alumnas, otro profesorado... Su tarea principal es potenciar el diálogo entre los chicos y chicas mientras resuelven la actividad. Por su parte, el profesorado encargado de preparar previamente las actividades que se llevan a cabo en cada uno de los grupos; no se incorpora a ningún grupo, sino que coordina los cambios de actividad, atiende a aquel grupo o alumnado que lo necesita.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

Resultados de investigaciones a nivel internacional han demostrado desde hace años que la segregación en las aulas por niveles de aprendizaje tiene efectos negativos tanto a nivel instrumental, a nivel de convivencia y a nivel personal en el alumnado que acostumbra a ser clasificado en los grupos de bajo nivel. Las teorías que han apoyado este tipo de organización, no han conseguido paliar el fracaso escolar de muchos chicos y chicas, reproduciendo las desigualdades sociales a través de organizaciones del aula por niveles de aprendizaje, o con la reducción de contenidos dependiendo del nivel de aprendizaje del alumnado.

Por otro lado si recogemos las aportaciones de autores como Vygostky, con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo que explicábamos con anterioridad, situamos el punto de mira en el contexto y en las interacciones que en este se desarrollan. El autor afirmaba que *el aprendizaje que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado es inefectivo desde el punto de vista del desarrollo integral del niño. (...)* (Vygotsky, 1978:89). De hecho el autor plantea que el énfasis no está en los conocimientos previos del alumnado, sino que está en la interacción, es decir, que aprendemos cuando interactuamos con personas más capaces en la tarea. Todo ello apunta a una organización del aula inclusiva, donde todas las personas tienen cabida, junto con su diversidad.

¿Cómo se llevan a cabo?

ANTES DE LA SESIÓN...

El profesor o profesora distribuye al alumnado en cuatro o cinco grupos. El criterio para la formación de los grupos es el de heterogeneidad, ello implica diversidad cultural, diversidad de niveles de aprendizaje, de género...etc. El profesor o profesora se encarga de la coordinación pedagógica, la elaboración de las actividades, la composición de los grupos, y en general de todo lo referente a la organización del aula. El o la docente planifica las actividades que se desarrollarán durante la sesión, y las distribuye a los voluntarios y voluntarias.

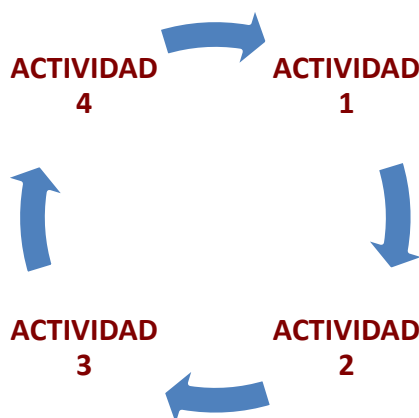
Previamente, una comisión formada por familiares, profesorado, y otros miembros de la comunidad se encargan de buscar el voluntariado. Cada centro educativo realiza este proceso de formas diversas: se anima a las familias a que participen, se establecen convenios con las universidades para que participen estudiantes en prácticas,

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

se difunde de boca a boca con personas conocidas (jubilados/as, compañeros y compañeras, ex - alumnos/as...)...etc.

DURANTE LA SESIÓN...

Una vez los chicos y chicas están organizados por grupos, y hay cuatro o cinco personas voluntarias en el aula; se inicia la dinámica, cada uno de los voluntarios y voluntarias tienen una actividad asignada; los cuatro grupos llevan a cabo simultáneamente las diferentes actividades durante quince o veinte minutos. Cuando el profesor o profesora lo indica, los voluntarios y voluntarias cambian de grupo; así sucesivamente hasta que todos los voluntarios y voluntarias han pasado por todos los grupos. De esta forma, el alumnado durante una hora y media de clase, ha realizado cuatro actividades diferentes, con diferentes personas.



MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

EJEMPLO DE UNA SESIÓN DE GRUPOS INTERACTIVOS DE INGLÉS

EN 6º DE PRIMARIA

PROFESOR O PROFESORA DE INGLÉS

Organiza los grupos, prepara las actividades y se las facilita a los voluntarios y voluntarias, va dando apoyo en aquellos grupos o alumnado que lo necesite, gestiona el cambio de actividad...etc.

Voluntario 1:

Estudiante en prácticas de magisterio

Actividad 1:

Actividades interactivas a través del ordenador por Internet.

Voluntaria 2:

Madre marroquí (con un nivel oral de inglés elevado debido a su estancia como inmigrante en Inglaterra durante 3 años)

Actividad 2:

Actividad de expresión oral, donde tienen que ir describiendo en inglés lo que pasa en unas imágenes.

Voluntaria 3:

Ex - alumna de la escuela que ahora está en 4º de ESO

Actividad 3:

Actividad de gramática, a través de una ficha donde conjuntamente van resolviendo las actividades acerca de cuestiones gramaticales de inglés.

Voluntaria 4:

Mediadora marroquí

Actividad 4:

Actividad de comprensión lectora, leen el texto en inglés entre todos y todas, resuelven las dudas acerca de vocabulario, y responden a las preguntas de comprensión que se les plantean.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

DESPUÉS DE LA SESIÓN...

Una vez acabada la sesión, el profesor o profesora comenta con las personas voluntarias como ha ido la sesión, recogiendo sus valoraciones.

NO ESTAMOS HACIENDO GRUPO INTERACTIVOS CUANDO...

- ☒ Dividimos la clase por grupos con un solo adulto como referente, el profesor/a.
- ☒ Previamente se han sacado del aula a aquellos alumnos y alumnas con bajo nivel de aprendizaje.
- ☒ Si sin sacar a nadie del aula los grupos se forman de forma homogénea de acuerdo al nivel de aprendizaje.
- ☒ Se hacen agrupaciones heterogéneas en un aula donde están los alumnos y alumnas de mayor nivel de aprendizaje.
- ☒ Dentro de los grupos interactivos heterogéneos se dan tareas diferentes a los niños y niñas por nivel de aprendizaje.
- ☒ No hay interacción entre los alumnos y alumnas mientras resuelven la tarea planteada.

Aportaciones de los grupos interactivos al aprendizaje y la convivencia

Grupos interactivos potencia la diversidad de interacciones, cualquier persona puede participar como voluntaria, ya que partimos de la idea de que todas las personas tienen habilidades y capacidades enriquecedoras. De esta forma, potenciamos el diálogo igualitario entre personas diferentes, los niños y niñas se ayudan en las tareas, situándose la ayuda en la zona de desarrollo potencial del niño o niña que es ayudado. Las personas adultas a través de sus aportaciones potencian interacciones transformadoras, enriquecen los referentes adultos con los que cuentan los niños y niñas; y dinamizan el diálogo entre los chicos y chicas. A través de los grupos interactivos transformamos el contexto en posibilidades de aprendizaje; no se adapta el contexto, ni se adaptan los contenidos a las actividades y contenidos previos del alumnado; sino que se incrementan los apoyos en el aula y se ofrece toda la ayuda necesaria, y todas las interacciones necesarias para ayudar al niño o niña más allá de lo que podría aprender si hiciera este

MÓDULO10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

proceso solo. Además en una misma sesión los niños y niñas duplican y triplican el número de actividades que harían en el caso de que estuvieran los 25 alumnos y alumnas con un único profesor o profesora; de esta forma se aceleran los aprendizajes instrumentales.

Con este tipo de organización del aula, no se excluye a ningún niño o niña, ni se saca fuera de la clase a aquellos que necesitan más refuerzo o muestran mayores dificultades; todas las ayudas y apoyos se incluyen dentro de la misma aula. Estos apoyos no benefician únicamente a los niños y niñas que tienen más dificultades en el aprendizaje; sino que también son una excelente experiencia instrumental para los niños y niñas que van mejor; pues éstos tienen la posibilidad de dialogar, esto genera reflexión, provocando más aprendizaje instrumental y más solidaridad; además cuando mejor aprendemos es cuando somos capaces de explicar al otro (Jaussí, 2002), ya que se activa el proceso metacognitivo, que implica autorregular una serie de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales para poderlo llevar a cabo.

MÓDULO 10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

Referencias bibliográficas

- ALONSO, M.J. Y ORTIZ, Y. (2005): "Del cuaderno de equipo al método de proyectos". *Cuadernos de Pedagogía*, 345, pp. 62 -65.
- ECHEITA, G. i MARTÍN, E. (1990): "Interacción social y aprendizaje". Dins, Coll, C.; Palacios, P. y Marchesi, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza, pág. 49-67.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON, R.T. y JOHNSON, D.W. (1997): «Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu». A *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 1, núm. 1, pp. 54-64.
- KAGAN, S. (1999): *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: «Investigación y formación»*, Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- PIAGET, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- PUJOLÀS, P. (2008): *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. (2009): "La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad". *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- SERRANO, J.M., y CALVO, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.
- SLAVIN, R. E., SHARAN, S., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., WEBB, C. I SCHMUCK, R. (Eds.) (1985): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M., & VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del S.XXI*. Barcelona: Graó.

MÓDULO10.- CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PRÁCTICA, COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
 - AUBERT, A., GARCÍA, C., & RACIONERO, S. (2009). Dialogical learning. *Cultura & Educación*, 21(1), 129-139.
 - ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M., & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. transformar la educación*. Barcelona: Graó.
 - FLECHA, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura & Educación*, 21(2), 157-169.
 - FLECHA, R., GÓMEZ, J., & PUIGVERT, L. (Eds.). (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
 - FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
 - FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
 - FREIRE, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (16ª ed.). Madrid etc.: Siglo XXI.
 - HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. vol. I y II*. Madrid: Taurus.
 - JAUSSI, M. L. (coord.). (2002). *Comunidades de aprendizaje en euskadi*. Eusko Jaurlaritzak- Gobierno Vasco.
 - MEAD, G. H. (Ed.). (1990). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós (v.o. 1934).
 - SOLER, M. (2001). *Dialogic reading. A new understanding of the reading event*. Unpublished Harvard University,
 - VYGOTSKY, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (v.o. 1978).
 - VYGOTSKY, L. S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (v.o. 1978).
 - VYGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós (v.o. 1934).
 - WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
-