

Aprendizaje Cooperativo como Apoyo a la Inclusión en un Aula de 3.º de Primaria: Trabajo Colaborativo del Profesorado

Cooperative Learning as a Support for Inclusion in a 3rd Grade Classroom: Collaborative Teacher Work

Aida Sanahuja Ribés *¹, José Ramón Lago Martínez², María del Pilar Romay Gómez³ y Marisa Miralles Mallén³

¹ Universitat Jaume I, España

² Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, España

³ CEIP Santa Quiteria (Almazora, Castellón), España

RESUMEN:

El aprendizaje cooperativo se considera una de las estrategias que contribuye a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado. Sin embargo, existen dificultades para implementarlo en el aula logrando favorecer la participación y el aprendizaje de todos. Con el propósito de apoyar a los equipos de aprendizaje cooperativo se presenta una de las sesiones de análisis colaborativo en la que han participado 6 docentes, 3 investigadores y una asesora de formación, enmarcado en el proyecto *Colaboración entre el profesorado en el desarrollo del aprendizaje cooperativo para la inclusión del alumnado más vulnerable*. Se trata de un equipo de aprendizaje cooperativo perteneciente a un aula de 3.º de educación primaria de un centro de la provincia de Castellón (España), en el aula hay un estudiante que experimenta dificultades significativas en la comunicación y el aprendizaje. Mediante un proceso de trabajo colaborativo entre profesores de cuatro escuelas se construyen propuestas de mejora para la inclusión. Se presentan las principales fases llevadas a cabo en el análisis colaborativo siguiendo un proceso de investigación-acción. En las conclusiones se muestran algunos criterios del aprendizaje cooperativo para la inclusión centrados en los ajustes de las estructuras del aprendizaje cooperativo y en los apoyos entre iguales, así como los criterios y orientaciones para el trabajo colaborativo del profesorado.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Aprendizaje cooperativo, Mejora de la práctica, Colaboración entre profesorado.

ABSTRACT:

Cooperative learning is considered one of the strategies that contribute to the improvement of learning for all students. However, implementing it in the classroom faces difficulties to promote the real participation and learning of all. With the purpose of supporting cooperative learning teams, we present one session in which 6 teachers, 3 researchers and a training advisor collaboratively analyse classes as part of the project “Collaboration among Teachers in the Development of Cooperative Learning for the Inclusion of the Most Vulnerable Students”. This is a cooperative learning team belonging to a 3rd grade primary school classroom in the province of Castellón (Spain). In the classroom there is a student who experiences significant difficulties in communication and learning. Through the process of collaborative work of teachers from four schools, improvement proposals for inclusion are built. The main phases carried out in the collaborative analysis following an action research process are presented. The conclusions show some criteria of cooperative learning for inclusion, focusing on adjustments to the structures of cooperative learning and peer support, as well as criteria and guidelines for the collaborative work of teachers.

KEYWORDS:

Inclusive education, Cooperative learning, Practice improvement, Teacher collaboration.

CÓMO CITAR:

Sanahuja Ribés, A., Lago Martínez, J. R., Romay Gómez, M. P. y Miralles Mallén, M. (2024). Aprendizaje cooperativo como apoyo a la inclusión en un aula de 3.º de primaria: trabajo colaborativo del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 105-123.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100105>

1. Introducción

El aprendizaje cooperativo puede ayudar a la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para participar y aprender en el aula (Baines et al., 2015; Lago et al., 2015; Traver et al., 2023). Diferentes investigaciones han demostrado cómo el aprendizaje cooperativo se considera una de las estrategias que contribuye a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado (Gillies, 2016; Sanahuja, 2022). No obstante, existen dificultades para implementarlo en el aula (Gillies y Boyle, 2010). La colaboración entre los profesores puede contribuir a superar algunas de estas dificultades y a mejorar la práctica docente (Ainscow, 2023; Liebeck-Lien, 2021; Pujolàs et al., 2013).

En este contexto de desarrollo y atendiendo a los retos de la educación inclusiva, se lleva a cabo el proyecto de investigación: “Colaboración entre el Profesorado en el desarrollo del Aprendizaje Cooperativo para la Inclusión del Alumnado más vulnerable”. En este artículo presentamos uno de los 10 procesos de investigación-acción que se están desarrollando dentro del proyecto con la finalidad de aportar algunas propuestas para avanzar en la inclusión de todo el alumnado, sobre todo, focalizando en aquel que experimenta mayores dificultades para participar y aprender en el aula ordinaria.

2. Aprendizaje Cooperativo e Inclusión

2.1. Referentes teóricos sobre aprendizaje cooperativo e inclusión

Los análisis de Putnam (2015) evidencian el importante recorrido de la investigación que pone de manifiesto el impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en desventaja, pero también algunas dificultades. Señala esta autora que el metaanálisis como el de Stevens y Slavin (1995) sobre estos mismos aspectos indican que algunas dificultades y las limitaciones del aprendizaje cooperativo se deben a las condiciones de los programas utilizados. O, como destaca también Putnam (2015), referenciando a la investigación de McMaster y Fuchs (2015) ratifica que el impacto del aprendizaje cooperativo depende de que la duración del programa sea superior a un año, y de si se tienen en cuenta rendimientos académicos, sociales y actitudinales y del grado de heterogeneidad de los equipos.

Los resultados son menos consistentes en el alumnado que necesita aprender ciertas habilidades sociales específicas para poder beneficiarse del aprendizaje cooperativo (Ashman y Gillies, 2013) lo que viene a indicar la importancia de que las propuestas de aprendizaje cooperativo desarrollen los cinco factores que señala la teoría de la interdependencia social de Johnson y Johnson (2009).

Las investigaciones de Baines y cols. (2015), Pinto y cols. (2019), Van Dijk y cols. (2020) y Perlado y cols. (2021) indican que mejorar el contacto significativo con los compañeros en el aula a través del aprendizaje colaborativo mejora los resultados académicos y sociales del alumnado con necesidades educativas especiales. En un metaanálisis realizado por Zentall y cols. (2011) sobre alumnado con problemas de comportamiento y aprendizaje señalaron que con la estructuración cooperativa de la actividad y reglas de participación equitativas y claras se conseguían progresos significativos en el comportamiento social.

2.2. Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar: una estrategia cooperativa para la inclusión

Con la finalidad de investigar cómo el aprendizaje cooperativo contribuye a la inclusión, un conjunto de proyectos de investigación (Pujolàs et al., 2013) contribuyeron a crear el Programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar. Las obras de Pujolàs (2004, 2008) y la investigación realizada en varios proyectos han proporcionado la base del Programa CA/AC, que ha quedado ampliamente descrita en Pujolàs y Lago (2018). En su elaboración incorpora las consideraciones de diferentes investigaciones sobre aprendizaje cooperativo e inclusión (Jenkins y O'Connor, 2003; Putnam, 2015).

El Programa CA/AC propone desarrollar el aprendizaje cooperativo alrededor de tres ámbitos interconectados de propuestas educativas que se desarrollan simultáneamente (Riera et al., 2022).

- **Ámbito de intervención A: cohesión para motivar a cooperar.** Son un conjunto de dinámicas de grupo del programa que tienen dos finalidades: generar una disposición y unas expectativas positivas para participar en actividades de equipo y favorecer el trabajo en equipo como una oportunidad para el desarrollo afectivo, social y cognitivo de todo el alumnado.
- **Ámbito de intervención B: aprender en equipos cooperativos.** Se trata de utilizar de manera cada vez más generalizada diferentes estructuras (simples y complejas) para regular el trabajo en equipo, que se ayuden a aprender y que los alumnos aprendan juntos.
- **Ámbito de intervención C: aprender a cooperar en equipo.** Se trata de enseñar a los alumnos a autoevaluar y coevaluar el trabajo en equipo ayudados por dos instrumentos como son los planes y cuadernos del equipo. Estos ayudan a aprender a organizarse cada vez mejor y a superar los problemas que van surgiendo (autorregular el funcionamiento de su equipo).

2.3 Apoyo a los equipos de aprendizaje cooperativo dentro del aula ordinaria para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación

El desarrollo del Programa CA/AC ha generado un conjunto de observaciones y reflexiones sobre cómo el aprendizaje cooperativo podría ser útil para la inclusión (Lago et al., 2015, 2018) que han llevado a proponer la necesidad de desarrollar algunas estrategias para asegurar que en los equipos cooperativos la participación equitativa, la interacción simultánea y la ayuda mutua favorecen mayores niveles de inclusión. Estas estrategias se plantean en Pujolàs y Lago (2018) y se desarrollan con un equipo de profesorado. En palabras de Juan y cols. (2022) el desarrollo del aprendizaje cooperativo como elemento de inclusión se fundamenta en dos tipos de ajustes. Uno es el ajuste de las dinámicas, las estructuras y los planes del equipo para que permitan en los equipos donde se encuentre algún estudiante que experimenta mayores dificultades para participar y aprender, para ello se pueden desarrollar actividades de tres grados: a) Actividades cooperativas con tareas con grados de abstracción cognitiva diferente, b) Actividades cooperativas que se pueden desarrollar con competencias diferentes, y c) Actividades cooperativas adaptadas para el desarrollo de tareas diferentes desde un mismo contenido.

Otro ajuste y desarrollo escalonado de modalidades de apoyo a los equipos se concretarían en: a) Preparar la participación antes del desarrollo de la actividad

cooperativa y estrechamente vinculada a ella, b) Acompañar la participación en el inicio de la actividad cooperativa para asegurar una efectiva participación e interacción con los otros miembros del equipo, y c) Modelar la ayuda, para poner criterios, pautar y ayudar a cualquier miembro del equipo y así apoyar a quienes encuentran más barreras para participar y aprender.

3. Aprendizaje cooperativo y trabajo colaborativo del profesorado

En los procesos de implementación del CA/AC (Lago y Naranjo, 2015; Lago et al., 2018, Riera et al., 2022) se puso de manifiesto la importancia de diferentes tipos de apoyo como son la formación y asesoramiento externo, la observación de experiencias externas y el trabajo conjunto del profesorado en los centros. Sin embargo, no todas las experiencias valoran igualmente estos apoyos. Se destaca especialmente el apoyo entre profesores, siempre que vaya orientado a un contraste sistematizado y orientado a discutir las prácticas en el aula.

La colaboración entre profesores es una de las 10 estrategias que desde la OCDE se proponen para la mejora de la enseñanza en los centros en el siglo XXI (Resnick et al., 2010). Ainscow (2023) hace una revisión de los diferentes enfoques sobre los procesos colaborativos en la escuela para avanzar en la equidad y la inclusión y destaca que es necesario una reorientación de los valores y los objetivos de colaboración entre investigadores y docentes. Pone énfasis en dos referentes teóricos. Por un lado, el trabajo colaborativo en la investigación-acción (Elliot, 1991; Schön, 1983) donde destaca cómo el conocimiento se construye cuando se analiza un hecho desde perspectivas diferentes, con diferentes personas y métodos. Por otro lado, los procesos de colaboración en las comunidades de práctica (Wenger, 1998) donde destaca la capacidad de sus miembros de interactuar, de disponer de recursos y artefactos para negociar significados y de evaluar las acciones de los otros.

Algunas investigaciones como las de Ojuel y Segura (2018) y Duran y cols. (2020) avalan la perspectiva de la observación entre iguales como estrategia para la mejora de las prácticas inclusivas. Aún más, la investigación de Sannen y cols. (2021) ha puesto de manifiesto que la colaboración entre profesores mejora la disposición y las prácticas, pero también señala la necesidad de la investigación cualitativa conjunta de profesores e investigadores. Finalmente, es importante destacar las propuestas de Ainscow (2023) sobre la necesidad de utilizar técnicas poderosas para desarrollar la colaboración como la observación mutua de las clases, a veces mediante grabaciones de vídeo, y las pruebas obtenidas de los alumnos sobre la organización de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela, que se podrían completar con la planificación conjunta, la observación entre iguales y la reflexión conjunta sobre las prácticas desarrolladas (Messiou y Ainscow, 2015).

Respecto al trabajo colaborativo entre profesores y el aprendizaje cooperativo es importante destacar que una de las investigaciones más recientes sobre la necesidad de impulsar un desarrollo profesional colaborativo recopilan cinco redes de trabajo colaborativo entre profesores (Hargreaves y O'Connor, 2018), y se destaca una de ellas en la que se observa como la colaboración entre profesores para el desarrollo del aprendizaje cooperativo genera un incremento en la calidad de las prácticas educativas.

4. Objetivos

El análisis de las investigaciones que se acaban de mencionar nos llevó a formular un proyecto de investigación en el que destacan dos grandes objetivos:

- a) Identificar y analizar qué ajustes derivados del trabajo colaborativo del profesorado se introducen en las tareas en los equipos cooperativos y los tipos y grados de modelado para la ayuda entre iguales en los equipos cooperativos con alumnado que encuentra más barreras a la participación y el aprendizaje.
- b) Identificar los criterios y estrategias de trabajo conjunto y toma de decisiones para la mejora de las prácticas de aprendizaje cooperativo con alumnado en riesgo de exclusión que permiten generar criterios para la mejora de las prácticas educativas inclusivas.

5. Método

La investigación que aquí se presenta sigue una metodología cualitativa y forma parte de un proyecto más amplio. Se trata de un estudio de caso múltiple (Stake, 2010). En cada uno de los casos se ha efectuado un proceso de investigación-acción (Moliner et al., 2017).

5.1. Participantes

En el conjunto de la investigación han participado 12 docentes, 3 asesores de formación y 6 investigadores universitarios. Se han analizado un total de 10 casos que son situaciones de aula en las que se ha llevado a cabo el aprendizaje cooperativo con un alumno que experimenta dificultades para participar y aprender. Todos los casos pertenecen a escuelas que llevan al menos 3 años desarrollando el aprendizaje cooperativo en el aula utilizando el Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (Riera et al., 2022). En cada centro había dos docentes: el tutor y el profesor de apoyo. Las sesiones de análisis colaborativo se organizaron en 3 equipos con profesorado de 3 ó 4 escuelas que compartían el análisis de sus prácticas.

En este artículo presentamos una de las sesiones de análisis colaborativo de uno de los equipos que se centraban en la etapa de educación infantil y primaria. Este equipo estaba formado por un total de 6 docentes, 3 investigadores y una asesora de formación. Hay que apuntar que, para garantizar la confidencialidad y el anonimato, sin perder de vista la procedencia del dato se utiliza un sistema de codificación alfanumérica (ver Tabla 1).

Tabla 1

Código para identificar a los participantes del equipo 1.

Docentes (D)	Investigadores (I)	Asesores (A)
-D1: docente de apoyo a la inclusión. Maestra que presenta la situación de aula.	-I1. -I2.	A1.
-D2: tutora aula 3.º de educación primaria. Maestra que presenta la situación de aula.	-I3.	
-D3: tutora aula 1.º de educación primaria. Observadora.		
-D4: docente de apoyo a la inclusión. Observadora.		
-D5: tutora aula P5 de educación infantil. Observadora.		
-D6: tutora aula 6.º de educación primaria. Observadora.		

Al tratarse de docentes situados en diferentes puntos geográficos del territorio español (Galicia, Cataluña, Comunidad Valenciana), las sesiones de análisis se efectuaron, durante el curso académico 2022/2023, de manera virtual mediante la plataforma zoom.

5.2. Instrumentos y procedimiento

Antes de la sesión de análisis colaborativo, las docentes que presentaban su situación de aula (D1 y D2) rellenaban un documento siguiendo unas pautas de planificación de la intervención y grababan un vídeo no superior a 10 minutos. El citado documento recoge datos identificativos del aula y del alumno, que en adelante citaremos con la inicial F., tales como sus necesidades de apoyo educativo, los apoyos que recibe fuera del aula (si los hubiera), los apoyos en el aula ordinaria y los apoyos al resto de miembros del equipo de F. Además, se incluían las cuestiones sobre las “Modalidades de adaptación” y “Estrategias de desarrollo” a observar.

Mientras se realizaba la presentación de la situación de análisis por D1 y D2, las personas observadoras disponían del documento pautas de observación y análisis, en el que debían registrar observaciones del visionado del vídeo. Concretamente debían focalizarse en la presentación de la actividad cooperativa que se desarrolla (contenido, tarea y estructura cooperativa), en las adaptaciones de la dinámica, la estructura y el plan del equipo, así como en la identificación de secuencias que se han observado. En este sentido conviene apuntar que una secuencia es entendida como un espacio de tiempo en el que la docente, el alumno F. y el resto de los alumnos del equipo cooperativo estaban haciendo una misma actividad.

Se disponía además de un segundo documento centrado en las pautas de análisis y conclusiones de la observación del apoyo en el aula a un equipo cooperativo. Este documento contaba con dos partes: 1) Valoración y propuestas de mejora sobre las cuestiones “Modalidades de adaptación” y “Estrategias para el modelado de la participación”; valoración y propuestas de mejora sobre otras cuestiones y propuestas de mejora recogidas por los observadores para sus aulas. 2) Valoración del desarrollo de la observación entre iguales, es decir, entre docentes (diseño, planificación, desarrollo de la observación, análisis, etc.).

Las sesiones de intercambio entre docentes fueron también grabadas para su posterior transcripción (mediante Amberscript) y análisis. A posteriori y mediante un análisis de contenidos, los investigadores extrajeron una secuencia de análisis colaborativo con las tareas que ayudan a las docentes a extraer propuestas de mejora a incorporar en sus aulas, especialmente focalizando en aquellos equipos cooperativos que tienen algún integrante que encuentra más barreras para la participación y el aprendizaje.

El proceso de trabajo colaborativo se organizó en las siguientes fases:

1. Descripción del caso por parte de cada centro a partir del documento “Pautas de planificación del aprendizaje cooperativo” que finaliza con 2 cuestiones-problema de mejora propuestas por las docentes.
2. Registro en video máximo de 10 minutos de secuencias del proceso de enseñanza-aprendizaje que muestren las cuestiones-problema de mejora identificadas en la práctica de aprendizaje cooperativo.
3. Presentación en la primera parte de la sesión de análisis del video en el que apoyándose en las pautas de planificación se muestran diversas secuencias de

la práctica de aula en las que se observa la relevancia de las cuestiones-problema seleccionadas por las maestras.

4. Desarrollo de un proceso de análisis colaborativo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y las cuestiones-problemas de mejora y formulación propuestas de mejora para llevar al aula vinculadas a ellas. Para ello, se disponía de una pauta de análisis y conclusiones de la observación referida a: a) Valoración y propuestas de mejora sobre las cuestiones “Modalidades de adaptación” y “Estrategias de desarrollo del aprendizaje cooperativo” y b) Valoración del desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes.

6. Resultados

En este apartado se presenta uno de los casos analizados en el que se describen cada una de las fases que se acaban de mencionar, pero explicitando las secuencias del trabajo colaborativo como un proceso de investigación-acción que se puede desarrollar para llevar a cabo un proceso de innovación y mejora de las prácticas inclusivas apoyadas en el aprendizaje cooperativo.

6.1 Contexto: la pauta de planificación del aprendizaje cooperativo para la inclusión (FASE 1)

La “Pauta de planificación del aprendizaje cooperativo” para la inclusión es una herramienta que las docentes rellenaron antes de la sesión de análisis colaborativo. En ella se recogen datos identificativos del caso.

Se trata de un aula de 3.º de primaria con un alumno (en adelante citado como F.), que experimenta dificultades significativas para la comunicación con los iguales y docentes. El equipo cooperativo de F. está formado por 5 alumnos (4 niñas y 1 niño que es F.). Dos de las compañeras se muestran tendentes a ayudarle, incluso a veces en exceso, pudiendo mermar su autonomía.

Las mayores dificultades que presenta F. residen en la expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral, atención y funciones ejecutivas (especialmente si requieren procesos de abstracción). Como fortalezas del alumno se destacan la memoria, una buena velocidad lectora, destreza en los procesos mecánicos, motivación hacia las tareas escolares, la ayuda familiar, un buen autoconcepto -no se frustra con facilidad- y una buena integración social en su grupo cooperativo y en el grupo aula.

En general, las profesoras describen a F. como: “Presenta una necesidad parcial de ayuda del adulto a lo largo de la jornada escolar (Grado 2)”.

Las principales medidas pedagógicas desarrolladas en el centro son: una adaptación personalizada de la programación didáctica (APPD), medida recogida en la Orden 20/2019 de 30 de abril de la Comunidad Valenciana, que regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado y que permite seleccionar objetivos de uno, y a veces dos años, por detrás del curso de referencia del alumno-; cuatro sesiones semanales de apoyo a la inclusión – legislativamente consideradas de intensidad media, tres de ellas realizadas en el aula ordinaria y una en el aula de apoyo a la inclusión con el objetivo de anticipar y/o reforzar las actividades que se desarrollan en el aula ordinaria; 3 sesiones semanales de audición y lenguaje –intensidad media– fuera del aula ordinaria para trabajar expresión oral, aspectos básicos del lenguaje – conciencia fonológica, vocabulario y comprensión– y funciones ejecutivas.

Fuera del centro el alumno acude a la organización Cruz Roja apoyo comunitario dos veces por semana para socializar, practicar la lengua valenciana y reforzar contenidos curriculares. También recibe dos sesiones de apoyo en el domicilio, para reforzar contenidos curriculares y trabajar las funciones ejecutivas a través de autoinstrucciones.

En el aula se realiza “docencia compartida” por parte de la maestra de apoyo a la inclusión y la tutora, ya que ambas comparten la docencia durante las sesiones en que la maestra de apoyo a la inclusión entra al aula –la maestra de apoyo se hace cargo solo del grupo donde esta F.–. Estas sesiones tienen una metodología de trabajo cooperativo centrado en la resolución de problemas matemáticos, el cálculo mental, la lectura comprensiva y la disciplina positiva.

No existen adaptaciones en relación con las modalidades de dinámicas, estructuras o planes de equipo. De esta forma, F. realiza la misma estructura cooperativa que el resto del equipo, pero cuenta con las siguientes ayudas: anticipación fuera del aula, materiales de refuerzo, ayuda de las compañeras de equipo con la guía y modelaje de la maestra de apoyo a la inclusión.

En el aula de manera visible hay dos carteles; en uno está el nombre de cada alumno o alumna con su rol, y en el otro, se especifica en qué consiste cada rol. Además, cada alumno o alumna tiene su rol pegado en su mesa.

6.2. Presentación del caso: grabaciones del aula (FASE 2)

En la grabación se observa un equipo con 4 alumnas y un alumno y la maestra de apoyo a la inclusión. En la sesión de análisis colaborativo, las profesoras van describiendo qué sucede en el vídeo.

En la primera grabación se explica cómo desarrollar la estructura de la lectura compartida dentro de este equipo. Uno de los ajustes hace referencia a la anticipación de la actividad, en el aula de apoyo a la inclusión, para eliminar alguna de las barreras que encuentra F. para participar en el aula. Esta anticipación consiste en: a) la lectura del texto que se va a trabajar en equipo cooperativo, b) verificación de la comprensión general tras una primera lectura, c) selección ajustada a las capacidades del alumno de uno de los párrafos a trabajar por él en la sesión cooperativa, d) lectura comprensiva y expresión oral del párrafo escogido y e) escritura de la síntesis del párrafo con sus propias palabras. Esto coincide con lo que el alumno después dirá durante su turno en la sesión de lectura compartida.

Ya en el equipo cooperativo se pasa a realizar la lectura comprensiva con soporte digital del texto: “Edad de los metales” mediante la técnica cooperativa de lectura compartida, que se desarrolla del siguiente modo: 1) se hace coincidir el turno de participación de F. con el párrafo del texto trabajado en el aula de apoyo a la inclusión, 2) la persona que apoya la actividad (maestra de apoyo a la inclusión) recuerda a la alumna con el rol de “ayudante” que debe verificar que todos los alumnos no se pierdan durante el proceso, 3) durante el momento de expresión oral de F. el resto de compañeras realizan preguntas de verificación para guiarlo en su expresión.

D2: Lo había trabajado previamente con F. Ahora veréis como M. les hace una serie de preguntas para que pueda entender la situación. [...] las compañeras están muy acostumbradas a ir haciéndole preguntas guía para que él sea capaz de volver a expresarlo. Las compañeras le preguntan: ¿pero de qué hablaba?, ¿cuándo fue eso?, etc. Ese tipo de preguntas le ayudan a él (se refiere a F.) a hacer ese tipo de discurso.

En la segunda observación presentan una secuencia con la estructura lápices al centro en la que se ha introducido una pequeña modificación. La persona que está haciendo

esa operación lo que hace, en un primer momento, es escribirla en una pizarrita blanca, va verbalizando y va resolviendo, de manera que los demás integrantes del equipo cooperativo puedan intervenir. Hacen un paso previo a resolverlo cada uno en su papel.

D2: Al principio lo hacíamos en el papel tal cual y lo que nos dábamos cuenta es que la persona que estaba interesada en resolverlo, lo hacía y el resto se iba perdiendo y el que lo tenía hecho ya lo tenía en el papel y el resto se tenía que poner a hacerlo. Por eso introducimos ese momento inicial con la pizarrita.

Introducen una ayuda visual, es decir, escriben en la pizarra los pasos que se tienen que seguir para resolver la actividad, estos son: 1) descomponer, 2) sumar las centenas, 3) sumar las decenas, 4) sumar las unidades y 5) sumar los tres resultados. Como es cálculo mental está abierto a que puedan saltarse los pasos.

D1: Tienen una pregunta guía, pero han olvidado anotar en la pizarra [...], pero él (se refiere a F.) va a buscarla a la pizarra, pero no la encuentra y no se aclara.

Hay una compañera guía o “ayudante”, para que cuando le toque a F., si lo necesita, pueda intervenir. El alumno es capaz de hacerlo perfectamente por separado: sumar las centenas, sumar las decenas, sumar las unidades y sumar los tres resultados. Pero se pierde en el proceso.

D1: En el fragmento del vídeo se puede ver cómo le ayudan las compañeras, primero una y no lo consigue, luego la siguiente, luego la otra, ... nos pasamos una sesión para resolver un solo ejercicio, ya que tenía dificultades en esa ejecución. Cada alumna le ayuda de una manera diferente.

D2: Hay una alumna recién llegada que no entiende una palabra, ya que está en valenciano. Una alumna va a decírselo a F., le dice señalando su rol ‘El ayudante soy yo’. La alumna le contesta: ‘no el ayudante es para otras cosas, este tipo de ayuda lo podemos dar cualquiera’. La docente le dice, que tiene razón. Preguntan quién quiere ayudar y F. quiere, pero la niña elige a otra compañera para que le ayude ella. De manera inconsciente, se priva a F. que pueda dar ayuda a una compañera.

A pesar de las ayudas que le ofrecen a F., él siempre acaba recurriendo al adulto, es decir, a la maestra de apoyo a la inclusión.

6.3. Identificación de los problemas-cuestiones de mejora (FASE 3)

Las maestras han presentado la ayuda de preparación de la actividad para la participación y cómo se desarrolla la lectura compartida con la ayuda de la maestra y presentan las preguntas:

I1: Entonces sí que pasamos a las cuestiones que decís.

D1: Ver qué estrategias podemos aplicar para que su atención mejore, no es constante. Lo que le pasa es que cuando no es él quien está haciendo la lectura se desconecta. En este sentido, ¿cómo poder mejorar su comprensión, ya no solo la de sus párrafos sino la de sus compañeras? Es decir, la del texto en general.

Las maestras explican como en la tarea de cálculo mental intentan ayudarle las compañeras y no lo consiguen. Presentan las dudas:

D1: las dudas que nosotras tenemos se centran en que ese proceso se alarga, se hace eterno. ¿Cómo mantener la atención de las compañeras? Además, tenemos aquí otra niña que tiene déficit de atención. ¿Cómo mejorar esa velocidad de ejecución que tanto le cuesta a F.? Por último, la otra pregunta es ¿Cómo evitar que en algún momento las compañeras le den la solución? Claro tienen que esperar tanto que en algún momento le dicen la solución.

6.4. Formulación de dudas o aclaraciones sobre lo observado (FASE 3)

Tras el visionado del vídeo de las situaciones de aula y la identificación de los problemas-cuestiones de mejora algunas docentes observadoras formulan algunas dudas sobre la ejecución de la lectura compartida.

D5: Tengo algunas dudas con la secuencia, porque la lectura compartida nosotros no la entendemos igual, solo tiene el documento la persona que lee. No lo tiene nadie más, por eso tiene que atender porque no tienen ningún documento donde tienen la información, la información solo la tienen de la boca del que lee. Nosotros lo hacemos diferente, no sé si estoy yo perdida. Y después la duda que yo tengo es que al principio ellos leen, es decir, M. lee y después ya le pregunta a X. a M. ¿Entonces los otros miembros del equipo? Yo solo vi interactuar a M. y a X.

Ante la duda planteada una de las docentes que presenta su caso aporta una aclaración:

D2: Sí, nosotros no hemos llegado a hacerla por completo, su nivel de lectoescritura no era todavía óptimo para poder leer párrafos, para que pudiera hacer el resumen uno, la aportación el otro, etc. Nuestra lectura compartida es que uno lee y el de al lado cuenta lo que ha leído y los otros buenamente si pueden completan. El que ha estado escuchando toma la palabra y lo mismo.

En la misma línea, un investigador pregunta cómo es la ayuda entre los iguales en la estructura simple de lectura compartida:

I1: ¿Qué modalidades de ayuda tiene? ¿Antes de la participación se le ayuda?

D1: Sí, antes de la participación se le ayuda y en el equipo se trabaja acompañando.

I1: ¿Cómo se hace esto?

D1: Lo que hacemos es que la docente de apoyo a la inclusión suele preparar previamente la lectura con él en esa sesión que se va fuera del aula. [...] para que tenga una idea más global de qué va a leer y seleccionamos un párrafo que pensamos que es más adecuado para que luego sea capaz de explicar al grupo [...] está muy acostumbrada a ir haciéndole preguntas guía para que sea capaz de volver a expresar lo que ha leído.

En relación con la otra estructura presentada, lápices al centro, las maestras de los otros centros coinciden que en matemáticas les resulta más complicado llevar a cabo las estructuras de aprendizaje cooperativo que en otras materias.

D3: En matemáticas es la asignatura que más me cuesta hacer cooperativo y lo evito bastante, ya que tengo niveles súper diferentes. [...] lo he visto un poco nervioso, con tantas indicaciones.

D4: Hay muchos niveles, cuando están leyendo el problema hay una niña que ya está buscando el resultado. A mí muchas veces hago esta reflexión de que no me parece productivo y casi mejor que cada uno vaya a su ritmo y luego compartamos alguna operación e igual hay más recursos para hacerlo, pero a mí me cuesta, o sea, que si encontramos una solución me ayuda a mí también.

6.5. Construcción de propuestas de mejora (FASE 4)

En primer lugar, se presentan los procesos de análisis colaborativo entre las docentes, la asesora y los investigadores participantes en la sesión, las cuales han permitido construir algunas propuestas de mejora respecto a la lectura compartida.

Un investigador plantea la necesidad de disponer de tabletas para los cuatro miembros del equipo. Como se ha podido observar algunas veces, la lectura compartida la hacen con las tabletas otras veces la realizan en formato papel. Cuando hacen la estructura con tabletas solamente tienen dos por equipo, de manera que tienen que compartir. Mientras que, si hacen la tarea en papel, cada estudiante tiene, de manera individual, la

hoja con la lectura para que pueda seguirla. Este es un tema que se ha planteado con la lectura compartida y con muchas otras estructuras.

I1: [...] en algunos centros he visto que les pasa lo mismo que os pasa a vosotros con la limitación de las Tabletas. Han tomado la decisión de que para hacer la actividad todos deben tener una Tablet. Entonces a lo mejor hay un día que la mitad de la clase hace la lectura compartida con papel y la otra mitad con la Tablet y al día siguiente cambian.

Para la lectura compartida proponen cambiar el orden de intervención, esto es, que F. sea el último, para recibir la información del resto de integrantes del equipo.

D5: Para la comprensión de F. a lo mejor en vez de ser el primero en leer, que actúe el último. Porque si M. lee y las otras dos niñas: una resume y la otra completa, me imagino que lo sabrán hacer. F. recibe tres veces la misma información.

En referencia a la mejora de la atención del alumnado durante la lectura compartida se aportaron las siguientes ideas:

A1: Con respecto a la lectura compartida sería mejor hacer los cuatro pasos, porque quizá eso mejoraría la atención, porque al no tener una función que hacer mientras están haciendo la lectura provoca que no estés atento porque no te va a tocar. Quizá es mejor que hagan todo el proceso los cuatro.

D6: En la lectura compartida el documento sí que lo tienen todos. Todos participan, porque el número uno lee, el dos pregunta una palabra que desconoce, el tres resume y el cuatro aporta. Al participar todos, la atención suele mejorar porque saben que de una forma o de otra tienen que participar.

Además, se plantea que es mejor conformar equipos cooperativos de 4 ó 3 integrantes y no de 5, como en el caso que nos ocupa.

A1: Quizá yo no pondría a ese niño en un equipo de cinco, lo pondría en uno de tres. Porque si hay esa dificultad se ralentiza todo mucho, si son cinco es mucho más lento.

Otra maestra propone utilizar diferentes espacios para llevar a cabo la actividad.

D4: No sé si disponéis de algún espacio en el pasillo para salir con este equipo y tener un ambiente más tranquilo. Nosotros a veces al equipo con el alumno con más dificultades de expresión oral, salimos al pasillo para no tener tanto ruido en el aula.

Finalizado este intercambio se presentan los procesos de análisis colaborativo que han permitido construir algunas propuestas de mejora respecto a la estructura de lápices al centro. Una docente propone dividir los pasos entre los diferentes integrantes del equipo.

D6: Nosotros en la sesión de cálculo mental tampoco nunca lo hicimos con cooperativo. También me resultaba difícil. Algo que nos dio buen resultado, además de tener los pasos escritos, para mejorar un poquito la atención, en lugar de hacer todos los pasos una persona, esos pasos los dividíamos entre los miembros del equipo.

También plantean estructurar la resolución de problemas.

D5: Coincido en fragmentar las partes. En vez de hacer los pasos completos que hubiesen hecho uno las unidades, otro las decenas, otro las centenas para que fuera todo más estructurado y que F. no tuviera que resolver en el momento que lo tuvo que hacer todo del tirón.

Sin embargo, al hacer la actividad de manera unificada por parte del alumnado una docente propone:

D3: Tal como se plantean ahora las matemáticas, por ejemplo, con la estrategia del árbol. Se me plantea una duda: con estos pasos unificados, todo un equipo lo

hace con la misma estrategia, no se le da la libertad a cada niño de buscar su estrategia de cálculo.

Otra propuesta de mejora es argumentada por la asesora al observar que F. tenía una adaptación curricular y, sin embargo, hacía lo mismo que los demás y en la misma cantidad.

A1: Con respecto a las actividades de matemáticas con la estructura lápiz al centro, en los ejercicios de cálculo. Propondría que todos los compañeros tengan que hacer los tres ejercicios con el proceso entero y él que hiciera solo uno. Entonces cada vez que los demás hacen el suyo, una le ayudaría a hacer una parte del proceso del suyo.

Se ha detectado que F. tiene automatizadas las operaciones y es capaz de resolver, pero lo que le cuesta es desmenuzar todo el proceso y trasladarlo al papel.

A1: A lo mejor por su adaptación, eso es un tipo de proceso que para él todavía es difícil. ¿Es imprescindible que para resolver este ejercicio de cálculo mental tenga que pasar por desmenuzar todo el proceso? Hay que priorizar la funcionalidad, ¿es capaz de resolver esa operación de cálculo mental? Pues a lo mejor eso es lo primero, o sea, más importante que sea capaz de desmenuzar todo el proceso. A lo mejor le estáis pidiendo un proceso mental superior a lo que él puede hacer.

Para optimizar el tiempo y promover que los otros integrantes del equipo no estén parados. Se plantea que las demás integrantes del grupo puedan hacer más ejercicios que F.

A1: Las demás pueden tener más problemas que resolver que él, él solo uno. Cada uno según va haciendo lo suyo, le va explicando o le va ayudando en una parte del problema que tiene que resolver él, que solo resuelve uno. Pero ellas no están paradas todo el tiempo sin hacer nada, esperando que él resuelva.

También se plantea el hecho de que F. pueda disponer, en su mesa, del material manipulativo para efectuar la actividad.

D5: El material manipulativo estaría bien que lo tuviera siempre en la mesa, porque él es la adaptación que imagino que necesitará. El no tiene material de apoyo, está siempre en la pizarra, pero no lo tiene en su mesa. [...] un tipo llavero o una tarjetita.

Otra docente plantea introducir el dibujo a la hora de resolver problemas matemáticos.

D3: No sé si es bueno dibujando, que lo plantee con un dibujo. Igual le cuesta poner bien los datos ordenados, que lo indique con flechas o con dibujos para expresarnos su razonamiento.

En el equipo base se detecta como una alumna en concreto ofrece mucha ayuda a F.

I1: Hay mucha ayuda dentro del equipo, pero veo mucha ayuda centrada en M. y no sé cómo podemos hacer para que M. impulse a otros alumnos del equipo a ayudar. Este resulta ser uno de los temas clave en los equipos cooperativos. Los niños con más capacidad o con más potencialidad para poder ayudar han de movilizar al resto de integrantes del equipo para que ofrezcan ayuda mutua y que su intervención no sea solo ofrecer ayuda por su parte. Este aspecto se puede explicitar dentro del equipo a través de los planes del equipo, más concretamente en los compromisos individuales.

Por otro lado, se plantea la necesidad de definir bien el rol de ayudante dentro del equipo cooperativo.

D5: Creo que no está bien definido el rol del ayudante. Me parece genial cómo le ayudan, M. sobre todo, pero las demás también, cómo buscan esas frases para ayudarlo y cómo en ningún momento ninguna se enfadó porque podrías agotar recursos, porque son pequeñas todavía. [...] valorar bien el rol del ayudante, para que luego cuando levantan la mano: ¿quien quieres que te ayude? Realmente si en el grupo tienes una afinidad mayor con uno siempre vas a elegir

a esa persona. Entonces que quede bien definido el rol para que roten y que él pueda ayudar también cuando tenga el rol de ayudante.

Con el tema de cómo el equipo puede ayudar a F., una investigadora plantea sacar al equipo en lugar de sacar al niño.

I3: sacar al equipo y plantear con ellos de qué manera vamos a gestionar la ayuda. Sí que es verdad que los niños pueden tener mucha paciencia, pero también puede ser que se cansen, dado que no se gestiona muy bien la ayuda. Ahora son pequeños, tienen mucha empatía, pero esto no sabemos cuánto va a durar. Pienso que sacar al equipo es una buena manera de saber qué están pensando, saber cómo lo están viviendo. Está bien saber cómo vamos a gestionar la ayuda entre todos y después valorarla.

Estas propuestas de mejora, fruto del análisis colaborativo, han sido aplicadas en el aula por las docentes que presentaron su caso durante el curso académico 2023/2024. Además, se realizó una sesión de devolución al equipo.

6.6. Valoración del funcionamiento de la sesión de análisis colaborativo y de las propuestas de mejora (FASE 4)

Las dos docentes que han presentado (tutora y docente de apoyo a la inclusión) destacan el proceso reflexivo que han vivido al preparar todo el material, el hecho de presentar su forma de trabajar en la sesión de análisis y la potencia que tiene el poner por escrito lo que hacen en su día a día en el aula para poder compartirlo.

D2: El hecho de los vídeos me invita a poner más veces la cámara en la clase [...] me cuesta dejar de ver, me cuesta dejar de oír, de mirar... , pero aun así hay muchas cosas que se van y que la cámara refleja y que es muy útil como un medio de análisis y de reflexión de nuestra tarea. Todo el equipo nos habéis dado muchas respuestas y muchas ideas. Comentar los problemas que todas tenemos, las aportaciones son valiosísimas, ya no solo por el trabajo cooperativo, sino por el trabajo docente. Cualquier trabajo docente debería tener oportunidades de intercambio de las experiencias con otros iguales para poder enriquecerse.

D1: Me parece muy interesante y es un placer poder compartir esta experiencia. La reflexión que has hecho tú de 'ya no soy solo yo la que modela, sino que un alumno modele para quien sea que enseñe'. Me parece brutal. Es un poco un paso más. Luego todas las aportaciones son muy buenas porque a veces tú no las ves. Hay cosas muy básicas que no ves y eso ayuda mucho.

Después de la sesión de análisis colaborativo las docentes observadoras comentan que se llevan para su centro:

D5: Las preguntas guía, que yo sí que tengo, pero no tan estructuradas y a lo mejor darle más valor o tenerlas más para dar esos recursos, esas herramientas a los compañeros.

D4: Me ha gustado esta idea de la pizarra antes del papel.

7. Conclusiones

7.1. Criterios del aprendizaje cooperativo para la inclusión

7.1.1. Ajustes de las estructuras de participación y aprendizaje cooperativo para la inclusión

El hecho de que las docentes presentaran (mediante una grabación) sus prácticas pedagógicas, y el posterior análisis colaborativo entre docentes, ha permitido detectar algunos ajustes a las estructuras de aprendizaje cooperativo centradas en fomentar la inclusión de todo el alumnado, pero sobre todo de F. (Baines et al., 2015; Lago et al., 2015; Traver et al., 2023). A continuación, se subrayan los principales sistemas de

apoyo detectados en las estructuras simples de lectura compartida y lápices al centro (Juan et al., 2022). Tal y como se ha podido comprobar, la docente de apoyo a la inclusión, en una sesión fuera del aula ordinaria, realizaba una anticipación de la actividad. De esta manera la especialista trabajaba previamente con F., el texto y la parte que debía realizar posteriormente en su equipo cooperativo. Esto ha resultado una buena estrategia para favorecer la participación y la interacción de F. en su equipo cooperativo. Otro apoyo a resaltar de la práctica docente analizada ha sido el uso de una pizarrita para resolver los problemas mediante ese apoyo antes de pasarlo al papel. También se han resaltado las ayudas visuales en cuanto a la estructuración y secuenciación de los pasos en la pizarra para que F. y el resto puedan saber en cada momento que es lo que tienen que hacer. Se ha visto que estos ajustes no solo benefician a F., si no que el resto de las y los estudiantes del aula también se benefician de su implementación.

En este sentido y como propuesta de mejora las docentes observadoras han animado a incorporar material manipulativo en la mesa de F., para que no tenga que ir siempre a la pizarra a consultarlo. En cuanto al material, se ha podido comprobar la importancia de que todo el alumnado disponga de él, es decir, si se hace la actividad con tabletas es mejor que todos los estudiantes dispongan de un dispositivo. Ha surgido la necesidad de diversificar espacios de aprendizaje para trabajar en un ambiente más tranquilo. Finalmente, han mencionado que sería importante utilizar diferentes formas de expresión como puede ser el dibujo, para facilitar la participación y el aprendizaje de F.

7.1.2. Apoyos a la ayuda entre iguales en el aprendizaje cooperativo para avanzar en la inclusión

Seguidamente, se remarcan los principales apoyos centrados en el fomento de la ayuda entre iguales. Conviene apuntar el uso de las preguntas guía, como recurso que permite a las iguales apoyar y ayudar a F. Se recomienda trabajar la figura de la compañera guía o “ayudante”, para que cuando le toque a F., si lo necesita, pueda intervenir. También ha surgido la necesidad de trabajar mediante los planes del equipo, más concretamente en los compromisos individuales como definir el rol del ayudante, ya que se ha visto que los niños con más capacidad o con más potencialidad para poder ayudar han de movilizar al resto de integrantes del equipo para que ofrezcan ayuda mutua y que su intervención no sea solo ofrecer ayuda por su parte. En el caso de la lectura compartida, se recomienda hacer los 4 pasos clásicos para mejorar la atención del alumnado, aunque se proponen cambiar el orden de intervención, esto es, que F. sea el último en intervenir, para recibir la información del resto de integrantes del equipo. En cuanto al número de integrantes se ha visto la necesidad de hacer grupos de 4 ó 3 integrantes en lugar de 5, para que sea más ágil la interacción y la resolución de la actividad, cuando más integrantes más se ralentiza el proceso. Para agilizar la resolución de la tarea se propone dividir los pasos entre los miembros del equipo, para favorecer que la actividad sea más estructurada ya que F. no resuelve toda la actividad a la vez o proponer un número de ejercicios menor a F., por ejemplo, si el resto de las integrantes hace 3 ejercicios, F. puede resolver uno con la ayuda de sus compañeros. Resulta imprescindible repensar en que momentos o sobre que acciones F. puede ofrecer ayuda a sus compañeras del equipo cooperativo, y como se puede ir retirando la presencia de la maestra de apoyo a la inclusión en el equipo cooperativo, para que F. reciba y pueda ofrecer ayuda a sus iguales. En definitiva, es importante trabajar con el equipo cómo están gestionando la ayuda y cómo pueden mejorar su organización (Juan et al., 2022).

7.2. Criterios y orientaciones para el trabajo colaborativo del profesorado para la inclusión

Durante el proceso de análisis colaborativo presentado se pueden observar algunas tareas especialmente relevantes de cara al apoyo entre profesores para avanzar en la inclusión. En las sesiones se considera fundamental el hecho de disponer de unas cuestiones-problema de mejora que formulan previamente las docentes que muestran su clase y que guían la presentación. Esto permite a todos los participantes saber que se está discutiendo. Lo que no impide que muchas veces se analicen aspectos relacionados o paralelos, pero que ayudan a reconducir los análisis.

Las valoraciones de las docentes observadoras de las aportaciones que hacen las compañeras es una constante en todas las intervenciones, que ayuda a crear una disposición positiva y una comprensión sobre las dificultades que tienen las compañeras, y tenemos todos, para avanzar en la inclusión. Sin embargo, a partir de ahí se formulan cuestiones o dudas que a veces ayudan a construir mejoras educativas mediante un diálogo constructivo. Posiblemente esto se produce porque se comparte un proceso previo de incorporación del aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión (Gillies, 2016; Sanahuja, 2022).

Las propuestas de mejora en muchas ocasiones tienen una referencia en las prácticas que desarrollan las docentes observadoras en sus clases. Lo cual permite que sean más próximas y fáciles de comprender y, por tanto, de incorporar, como mejoras por las docentes que están presentando sus prácticas y solicitan ayuda.

El diálogo entre las docentes y la intervención de las personas investigadoras es otro elemento clave para construir las mejoras. La tarea de reordenar, reformular y a veces de introducir algunos conceptos o sintetizar, que van realizando las personas investigadoras, acaba siendo un factor fundamental para construir las propuestas de mejora.

Finalmente, consideramos que la identificación de mejoras que pueden incorporar en su práctica las docentes, la bidireccionalidad del proceso de construcción colaborativa de mejoras, especialmente cuando se hace evidente por parte de las personas investigadoras, es un referente importante de cómo se ha entendido el trabajo colaborativo en este proceso (Ainscow; 2023; Hargreaves y O'Connor, 2018; Messiou y Ainscow, 2015).

Las implicaciones prácticas de la investigación presentada radican en pautar las fases que pueden llevar a cabo las y los docentes de un mismo claustro a la hora de emprender un análisis colaborativo con el propósito de mejorar las prácticas de aprendizaje cooperativo. Como futuras líneas de investigación es necesario estudiar como las docentes que han presentado su situación de aula (D1 y D2) han incorporado las mejoras originadas en el análisis colaborativo en su práctica docente y que impacto han tenido en la implementación del aprendizaje cooperativo en su aula.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: “Colaboración entre el profesorado en el desarrollo del aprendizaje cooperativo para la inclusión del alumnado más vulnerable” (PID2021-128456NB-I00) y por la Universidad Jaume I a través de sus Ayudas a Estancias de Investigación (E-2022-25) otorgada a la profesora Aida Sanahuja.

Referencias

- Ainscow, M. (2023). Collaboration as a strategy for promoting equity in education. En R. J Tierney, F. Rizvi y K. Ericikan (Eds.), *International encyclopedia of education (4th ed.)* (pp. 281-292). Elseiver. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.05048-x>
- Ashman, A. F. y Gillies, R. M. (2013). *Collaborative learning for diverse learners*. En C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan y A. O'Donnell (Eds.), *Educational psychology handbook series. The international handbook of collaborative learning* (pp. 297-313). Routledge/Taylor y Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203837290.ch17>
- Baines, E., Blatchford, P., y Webster, R. (2015). The challenges of implementing group-work in primary school classrooms and including pupils with Special Educational Needs. *Special issue of Education 3-13*, 43, 15-29. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961689>
- Duran, D., Córceles, M. y Miquel, E. (2020) La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente. La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia y Orientación*, 53, 49-61. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Gillies, R. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education* 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gillies, R.M. y Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Jenkins, J.R. y O'Connor R.E. (2003). Cooperative learning for students with learning disabilities: Evidence from experiments, observations, and interviews. En S. Graham, K. Harris y L. Swanson (Eds.), *Handbook of learning Disabilities* (pp. 417-430). Guilford.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher* 38 (5): 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Juan, M., Lago, J. R. y Soldevila, J. (2020). Construir el suport a la inclusió dins l'aula amb equips d'aprenentatge cooperatiu. *Ambits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 21-32. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2635>
- Lago, J. R. y Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. En R. M. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 265-303). Editorial UOC.
- Lago, J. R., Pujolàs, P., Riera, G. y Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73-90.
- Lago, J. R., Soldevila, J. y Jiménez V. (2018). El aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad. En J. C Torrego y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 243-270). Editorial Síntesis.
- Liebeck-Lien, B. (2021). Teacher teams—A support or a barrier to practicing cooperative learning? *Teaching and Teacher Education*, 106, 103453. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103453>
- McMaster, K. L. y Fuchs, D. (2015). Classwide intervention using peer-assisted learning strategies. En S. R. Jimerson, M. K. Burns y A. M. Van Der Heyden (Eds.), *Handbook of*

- response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (pp. 253-268). Springer US.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación acción*. Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Ojuel, M. y Segura, F. (2018). Una experiencia de formación entre iguales para el desarrollo profesional docente y la transformación de los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 486, 54-59.
- Perlado, I., Muñoz, Y. y Torrego, J. C. (2021). Students with special educational needs and cooperative learning in the ordinary classroom: some learnings from teaching practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 211-221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12511>
- Pinto, C., Baines, E. y Bakopoulou, I. (2019). The Peer Relations of Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Primary Schools: The Importance of Meaningful Contact and Interaction with Peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818-837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octaedro.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA / AC («Cooperar para aprender / Aprender a cooperar»)*. Octaedro.
- Pujolàs, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyar a la mejor de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Putnam, J.W. (2015). Cooperative learning inclusive classrooms. En E. Kourkoutas y A. Hart (Eds.), *Innovative Practice and Interventions for children and adolescents with psychological difficulties and disabilities* (pp.184-206). Cambridge Scholars Publishing.
- Resnick, L. B., Spillane, J. P., Goldman, P. y Rangel, E. S. (2010). Implementing innovation: From visionary models to everyday practice. En H. Dumond, D. Istance y F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 285-315). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-14-en>
- Riera, G., Segués, T., y Lago, J.R. (2022). Cooperative learning for cohesion, inclusion, and equity at school and in the classroom. En J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global inclusive education. Lessons from Spain* (pp. 33-46). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2_3
- Sanahuja, A. (2022). Estrategias metodológicas inclusivas en educación primaria: de su conceptualización teórica a su puesta en práctica. En A. Vico y L. Vega (Coords.), *Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación* (pp. 105-129). Dykinson.
- Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., y Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103182. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. The Guildford Press.

- Stevens, R. J. y Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351. <https://doi.org/10.3102/00028312032002321>
- Traver, S., Lago, J. R. y Moliner, O. (2023). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning. A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021870>
- Van Dijk, A. M., Eysink T.H. y de Jong, T. (2020). Supporting cooperative dialogue in heterogeneous groups in elementary education. *Small Group Research*, 51(4), 464-491. <https://doi.org/10.1177/1046496419879978>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Zentall, S.S., Kuester, D.A. y Craig, B.A. (2011). Social Behavior in cooperative groups: students at risk for ADHD and their peers. *The Journal of Educational Research*, 104 (1), 28-41. <https://doi.org/10.1080/00220670903567356>

Breve CV de los/as autores/as

Aida Sanahuja Ribés

Profesora permanente laboral en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I. Doctora por la Universitat Jaume I (mención Doctorado Internacional). Máster universitario en Profesor/a de Educación secundaria: especialidad de orientación educativa (Universidad de Valencia). Máster universitario en Intervención y Mediación Familiar, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio, especialidad de educación Infantil (Universidad Jaume I). Coordina el grupo de innovación educativa sobre diversidad y formación inicial del profesorado (DIVPRO). Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y colabora con el *Laboratoire International sur l'inclusion scolaire* (LISIS). Sus líneas de investigación se centran en la educación inclusiva y la formación inicial del profesorado. Email: asanahuj@uji.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

José Ramón Lago Martínez

Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (Barcelona) UVIC_UCC. Imparte docencia en la Licenciatura en Psicología y en el Máster en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo, del que es coordinador. Ha sido coordinador del Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad desde 2012 a 2022 en la UVIC-UCC. Ha participado en 8 Proyectos I+D+I y ha sido investigador principal de 3 Proyectos de investigación I+D+I sobre inclusión y aprendizaje cooperativo financiados por el Plan Nacional de I+D+I del Gobierno de España (PID2021-128456NB-I00 / EDU2015-66856-R / EDU2010-19140). Ha participado en más de 20 proyectos de transferencia de conocimiento y es miembro del comité ejecutivo “Red Khelidon para el aprendizaje cooperativo y la inclusión” de la UVIC-UCC <http://khelidon.org/es>, que está formado por más de 50 Centros de toda España implicados en este reto. Email: jramon.lago@uvic.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4070-7567>

María del Pilar Romay Gómez

Diplomada en Magisterio de Educación Física y Educación Primaria por la Universitat Jaume I de Castelló, España. Licenciada en Historia por la Universitat de València (València, España). Funcionaria de carrera del cuerpo de maestros de la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Comunitat Valenciana*. Actualmente desarrolla su labor docente en el CEIP Santa Quiteria de Almazora (Castellón, España), dónde coordina al grupo de trabajo "Cooperar para aprender y aprender a cooperar". Sus áreas de formación e investigación se centran en: el Aprendizaje Cooperativo entre el alumnado para lograr aulas inclusivas; la Disciplina Positiva como eje de interacción social en el centro educativo; las Altas Capacidades, los grandes olvidados del sistema educativo español; el Aprendizaje Servicio, la educación como herramienta de cohesión social escuela - entorno. Email: maipiromay@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-6705-5275>

Marisa Miralles Mallen

Maestra de pedagogía terapéutica en el centro público Santa Quiteria de Almazora (Castellón, España). Diplomada en Magisterio, especialidad de educación musical. Grado medio de piano en el Conservatorio de música de Castellón de la Plana. Participa en el proyecto de investigación "Eliminar barreras a la inclusión mediante el trabajo cooperativo" dentro de la formación del programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar (CAAC) impartida por el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic. Email: mmirallesmallen@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8100-9037>