

## Apoyo entre Docentes para Avanzar en la Inclusión: la Red Khelidôn de Aprendizaje Cooperativo

### Support among Teachers to Advance Inclusion: Khelidôn Cooperative Learning Network

Jose Ramón Lago Martínez\* y Mila Naranjo Llanos

*Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, España*

#### RESUMEN:

La investigación reciente señala la importancia de un desarrollo profesional colaborativo para la innovación y la mejora de la práctica educativa. Este apoyo entre los docentes se vuelve más necesario, si cabe, en procesos tan complejos y profundos como es la educación inclusiva. Parece especialmente adecuado que estos procesos colaborativos se centren en la mejora del aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión. En este artículo se presenta una red de apoyo colaborativo entre profesorado, la Red Khelidôn para el aprendizaje cooperativo y la inclusión. También se revisan los referentes teóricos sobre la colaboración entre docentes, que sirven de referencia a la Red, y sobre la estrategia de aprendizaje cooperativo “Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”, que es el referente compartido de los miembros de la Red para la inclusión. Se presentan además los principios y los espacios de la estructura de participación colaborativa de la Red y se presta una especial atención a la descripción de las tareas que llevan cabo los siete grupos Khelidôn de aprendizaje cooperativo, que representan a su vez las diferentes dimensiones para impulsar la inclusión a través del aprendizaje cooperativo en los proyectos educativos de los centros.

#### DESCRIPTORES:

Aprendizaje cooperativo, Inclusión, Redes educativas, Colaboración entre profesores.

#### ABSTRACT:

A recent research points to the importance of collaborative professional development for innovation and improvement of educational practice. This support among teachers becomes more necessary, perhaps, in processes as complex and deep as inclusive education. It seems particularly appropriate that these collaborative processes focus on the improvement of cooperative learning as a strategy for inclusion. This article presents a collaborative support network among teachers, the Khelidôn Network, used for cooperative learning and inclusion. It reviews the theoretical references of collaboration among teachers, which serve as a reference for the Network. The cooperative learning strategy “Cooperate to Learn / Learn to Cooperate”, is the shared reference for the inclusion of the members of the Network. The principles and spaces of the collaborative participation structure of the Network are presented. Special attention is given to the description of the tasks carried out by the 7 Khelidôn cooperative learning groups, which represent seven dimensions for promoting inclusion through cooperative learning in the educational projects of the centers.

#### KEYWORDS:

Cooperative Learning, Inclusion, Educational Networks, Teacher collaboration.

#### CÓMO CITAR:

Lago Martínez, J. R. y Naranjo Llanos, M. (2024). Apoyo entre docentes para avanzar en la inclusión: la Red Khelidôn de aprendizaje cooperativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 125-140.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100125>

## 1. Justificación

Las dificultades para atender a la diversidad, especialmente en los centros de educación secundaria, y la necesidad de avanzar desde un modelo de integración del alumnado con necesidades educativas especiales hacia una escuela inclusiva en la que se contemplen las necesidades educativas de todo el alumnado y se desarrollen estrategias para eliminar las barreras a la participación, el aprendizaje y el progreso del alumnado, ha impulsado el desarrollo de algunos proyectos de investigación. Una de las estrategias más investigadas ha sido el aprendizaje cooperativo, sin embargo, como señalan Gillies y Boyle (2010), las dificultades para incorporar la cooperación como estrategia de inclusión, son importantes. Para responder a este reto, se desarrolló el “Proyecto PAC-1: Programa Didáctico Inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas: Una Investigación evaluativa” (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC). El resultado de aquel proyecto fue la validación de lo que hemos denominado el “Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar” a partir de aquí (CA/AC) (Pujolàs 2004, 2008, Pujolàs y Lago 2018) y la elaboración de un conjunto de pautas e instrumentos de lo que denominamos proceso de acompañamiento a los centros denominado “Ayudar a Enseñar Aprender en Equipo” (Lago y Naranjo, 2015; Lago et al., 2011), dio lugar al desarrollo de un instrumento fundamental para la transferencia de conocimiento del Proyecto.<sup>1</sup>

Los procesos de implementación desarrollados desde ese momento generaron diferentes jornadas e intercambios que se concretaron en la creación, el año 2015, de la “Red Khelidôn para el aprendizaje cooperativo para la inclusión”.<sup>2</sup>

En este artículo presentamos los resultados de un proceso de investigación-acción-formación continuado para convertir el aprendizaje cooperativo en un instrumento para la inclusión. En primer lugar, se presentan los referentes teóricos referidos a la colaboración entre docentes desde los que se ha construido la Red Khelidôn. En la medida en que el referente de aprendizaje cooperativo de los centros que pertenecen a la Red es el Programa CA/AC, dedicamos un apartado a presentar algunas características fundamentales de cómo se entiende el aprendizaje cooperativo como apoyo a la inclusión desde este Programa. A continuación, describimos, por una parte, cómo se elabora la estructura participativa del programa y, por otra parte, los eventos. Posteriormente, dedicaremos un apartado más amplio del artículo a presentar la tarea que desarrollan los Grupos Khelidôn. En la presentación de los Grupos se concretan dos ideas que orientan la actividad de la Red: en primer lugar, que el desarrollo del aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión debe concretarse en los diferentes espacios de innovación del centro (de ahí la diversidad de grupos Khelidôn) y, en segundo lugar, la idea de que la inclusión, para ser transformadora, ha de provocar innovación, del mismo modo que no se puede hablar de innovación si ésta no impulsa la inclusión (Onrubia, 2020). En el último apartado, exponemos muy brevemente cómo la Red es un entorno en el que se llevan a cabo proyectos de investigación y desarrollo reconocidos y avalados por las instituciones gubernamentales.

---

<sup>1</sup> <http://cife-ei-caac.com/>

<sup>2</sup> <http://Khelidôn.org/es>

## 2. Objetivos y Metodología

La situación de los centros al finalizar los procesos de formación, y los datos de las investigaciones sobre las dificultades para avanzar en la implementación del aprendizaje cooperativo, nos impulsó a desarrollar un proceso de investigación con tres objetivos:

1. Desarrollar un espacio de reflexión horizontal a partir de las dificultades de los centros que inician y de los avances de los que han desarrollado el aprendizaje cooperativo para la inclusión.
2. Crear espacios y estrategias múltiples e interconectados de reflexión sobre los ámbitos de los centros que se abren para el desarrollo del aprendizaje cooperativo como herramienta de inclusión.
3. Establecer un diálogo permanente entre los investigadores universitarios y el colectivo docente que implementaba el CA/AC.

La metodología para avanzar en este objetivo fue crear un espacio de investigación-acción-participativa permanente, formado por representantes de nueve comunidades autónomas del estado español, que construyen progresivamente la red. Los referentes teóricos de las investigaciones del Grup de Recerca en Atenció a Diversitat (GRAD) constituyen un apoyo para este proceso.

## 3. Referentes teóricos

A continuación, se presentan los dos ejes que guían, desde una perspectiva teórica y conceptual, la investigación. En primer lugar, la importancia de promover la colaboración entre docentes como una manera de proceder imprescindible de apoyo a la inclusión en los centros escolares y, en segundo lugar, el aprendizaje cooperativo entendido como estrategia para promover la inclusión en las aulas y en los centros.

### 3.1. La colaboración entre docentes: un apoyo a la inclusión

El Informe 2021 de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO, que se desarrolla en el documento *Reimaginando nuestro futuro: un contrato para la educación juntos*, se proponen cinco principios. En el primero de ellos se señala que “la pedagogía debe organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad”. El tercero propone que “la enseñanza debe profesionalizarse aún más como un esfuerzo colaborativo donde los docentes sean reconocidos por su trabajo como productores de conocimiento y figuras clave en el ámbito educativo y social”. La necesidad de estos procesos colaborativos se ha puesto también de manifiesto en los procesos de implementación del aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión.

Los procesos de apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros (Lago, 2013), algunos resultados parciales de proyectos de investigación (Lago et al., 2014) y el contraste con las aportaciones de otras investigaciones sobre aprendizaje cooperativo (Buch et al., 2017; Gillies y Boyle, 2010), nos han permitido elaborar una estrategia colaborativa de apoyo a la mejora del aprendizaje cooperativo (Lago y Naranjo, 2015) sobre la cual se han desarrollado la implementación del CA/AC en los centros, y es la base de la Red Khelidón.

En los informes de algunos proyectos de investigación vinculados al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros educativos (Lago et al., 2018, Riera et al., 2022),

se puso de manifiesto la importancia de diferentes tipos de apoyo: 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 ni todos los apoyos. Se destaca especialmente el apoyo entre docentes, siempre que vaya orientado a un contraste sistematizado y orientado a discutir las prácticas en el aula.

La investigación educativa nos proporciona diferentes perspectivas de cómo impulsar esta colaboración. Las reflexiones sobre el cambio y la mejora en la escuela (Fullan, 2001); los programas de formación para la colaboración entre el profesorado (Ainscow et al., 2001); los Grupos de Apoyo entre Profesores (Parrilla y Daniels, 1998) y, finalmente, las estrategias y la secuencia de las “Lesson study” para la preparación conjunta de lecciones (Elliot y Yu, 2008), fueron un referente importante para impulsar la Red Khelidôn para el aprendizaje cooperativo como herramienta para la inclusión.

La organización de las tareas de la Red Khelidôn toman como referencia algunas orientaciones para los procesos de colaboración de los y las docentes que habían propuesto Messiou y Ainscow (2015) y que se han concretado en las reflexiones de Ainscow (2022) sobre la necesidad de contemplar tres tipos de tareas fundamentales para el trabajo en colaboración del profesorado: la planificación conjunta, la observación entre iguales y la reflexión conjunta sobre las prácticas desarrolladas. En este sentido, señala la necesidad de utilizar técnicas poderosas para desarrollar la colaboración como, por ejemplo, la observación mutua de las clases entre profesionales.

Finalmente, y muy estrechamente ligado con la Red, validando la relevancia de estas propuestas, encontramos una investigación que vincula la colaboración entre el profesorado y su interdependencia, con el uso de estrategias cooperativas. En esta investigación de Hargraves y O’Connor (2018), se identifica la necesidad de impulsar un desarrollo profesional colaborativo donde se recopilan cinco redes de trabajo colaborativo entre docentes. Una de las cinco redes seleccionadas que se desarrolla en Noruega muestra cómo la colaboración entre profesorado para el desarrollo del aprendizaje cooperativo genera un incremento en la calidad de las prácticas educativas y la inclusión.

### ***3.2. Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar: una estrategia para la inclusión***

La estrategia CA/AC toma como referente las condiciones para poder desarrollar el aprendizaje cooperativo en equipo de Johnson y Johnson (2016), las estrategias instruccionales cooperativas de Kagan y Kagan (2009) y los métodos de enseñanza de Slavin (2014). Partiendo de estas aportaciones, Pujolàs y Lago (2018) definen el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico del trabajo en equipos reducidos y heterogéneos, para que cada uno pueda aprender hasta el máximo de sus capacidades y aprenda a trabajar en equipo.

Las obras de Pujolàs (2004, 2008) y la investigación realizada (Pujolàs et al., 2013) 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 (Ashman y Gillies 2013; Baines et al., 2015; Putnam, 2009, 2015; Stevens y Slavin 1995).

El Programa CA/AC propone desarrollar el aprendizaje cooperativo alrededor de tres ámbitos interconectados de propuestas educativas que se desarrollan simultáneamente, y que son los siguientes:

Ámbito de “Cohesión para motivar a cooperar”. Son un conjunto de dinámicas de grupo para generar una disposición y una expectativa positivas para participar en actividades de equipo. Este ámbito se alinea con la propuesta de Slavin (1995) de cohesionar con las metas del grupo, la demanda de Ashman y Gillies (2013) de enseñar habilidades sociales, y la reflexión de Tharp y cols. (2002) de conseguir valores compartidos en el aula para avanzar en la inclusión. Se trata de un conjunto de actividades para la cohesión del grupo-clase que sirven para generar una disposición positiva para aprender en equipo y ayudarse a aprender. Constan de una serie de actuaciones que responden a cinco dimensiones distintas:

- a) El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado.
- b) La disposición para el aprendizaje en equipo y la consideración del trabajo en equipo como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual.
- c) El respeto a las diferencias y la convivencia.
- d) La participación del alumnado y la toma de decisiones consensuada.
- e) El conocimiento mutuo con los alumnos en riesgo de exclusión y la disposición para el trabajo en equipo.

Ámbito de “Aprender en equipos cooperativos”. Se trata, desde nuestro punto de vista, de ir utilizando, de forma cada vez más generalizada, estructuras de la actividad cooperativa (simples y complejas) que regulen el trabajo en equipo para que el alumnado aprenda junto y se ayuden a aprender. Responde a la propuesta de utilizar el diálogo entre profesorado y alumnado para modelar la interacción entre el alumnado (Gillies y Boyle 2010; Webb, 2009) y garantizar las condiciones de participación equitativa e interacción social y ayuda mutua, indispensables del trabajo en equipo (Johnson y Johnson, 1989; Kagan, 1999; Sharan, 2002; Slavin, 1995). Para que el trabajo en equipo sea estructurado, es decir, para que haya realmente participación equitativa e interacción simultánea, sus miembros deben seguir unos pasos a la hora de realizar la actividad de manera conjunta. Es decir, la acción que llevan a cabo ha de responder a una determinada estructura, de modo que parece necesario que se aseguren en lo posible estas dos condiciones (participación equitativa e interacción simultánea). Para conseguirlas, el aprendizaje cooperativo se organiza a partir de seis estructuras cooperativas básicas que se utilizan en todas las áreas curriculares. La finalidad es que el alumnado pueda desarrollar las competencias transversales y específicas de las materias vinculadas a la comunicación oral, la formulación de preguntas, la lectura, la expresión escrita, la resolución de problemas y la capacidad de síntesis.

Ámbito de “Aprender a cooperar en equipo”. Se trata de enseñar al alumnado a autoevaluar y coevaluar el trabajo en equipo mediante los planes y cuadernos del equipo para ayudarles a autorregular el funcionamiento de su equipo y aprender a organizarse cada vez mejor. Incorpora propuestas y reflexiones de Johnson y Johnson (2004) y de Gillies y Boyle (2010) respecto a la potencialidad del aprendizaje cooperativo para la evaluación formativa entre los estudiantes. En este sentido, es imprescindible dotarnos de instrumentos para enseñar al alumnado a autoevaluarse y coevaluar, para que puedan aprender a autorregularse y corregularse en el contexto de

las actividades de aprendizaje y, en general, de la vida de la escuela y del aula. Para la enseñanza del contenido o competencia “trabajo en equipo”, obviamente, necesitamos una serie de recursos didácticos, como los que se precisan para la enseñanza de los demás contenidos o competencias. En relación con este ámbito, el programa ofrece algunos instrumentos que giran en torno a lo que denominamos “planes de equipo” y “cuaderno de equipo”, los cuales se han mostrado muy eficaces para enseñar a aprender en equipo.

## 4. Resultados: Red Khelidôn de apoyo entre profesorado para la inclusión

A continuación, se presenta el contexto y el proceso de desarrollo de la Red, así como los dos ejes de actividad que la sustentan: por una parte, los Simposios y Jornadas y, por otra parte, los Grupos de Trabajo colaborativo entre profesorado.

### 4.1. Contexto y proceso de desarrollo de la Red

La Red Khelidôn está compuesta por un conjunto de centros educativos, centros de formación e instituciones educativas que se han formado o han desarrollado un proceso de introducción, generalización y consolidación del aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión.

La Red ha sido promovida por el GRAD (Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad) de la Universidad de Vic - UCC, más concretamente, por la línea de investigación "Cooperación entre alumnos, colaboración entre profesores y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas".

El acceso a la Red supone adquirir un compromiso para desarrollar un plan de mejora del aprendizaje cooperativo, al menos durante dos años, e implicando a algunos de sus miembros en un proceso permanente de intercambio de experiencias, dificultades y proyectos con otros miembros de la Red.

Este compromiso participativo nos ha permitido impulsar tres grandes objetivos:

1. Crear un espacio de intercambio, reflexión y construcción de los diferentes ámbitos del aprendizaje cooperativo para avanzar en la inclusión.
2. Impulsar un conjunto de grupos de formación y reflexión permanente para avanzar en la conexión entre innovación e inclusión con apoyo en el aprendizaje cooperativo.
3. Desarrollar un conjunto de proyectos de investigación educativa avalados para validar el conocimiento construido colaborativamente.

En la actualidad pertenecen a la Red Khelidôn 62 centros educativos de 9 comunidades autónomas del estado español: Aragón, Cantabria, Castilla la Mancha, Catalunya, Comunidad Valenciana, Euskadi, Galicia e Illes Balears.

### 4.2. Una estructura de participación colaborativa: Simposios y Jornadas

Los diferentes tipos de actuaciones que se desarrollan en la Red tienen un punto de referencia en los Simposios y Jornadas que se llevan a cabo anualmente, como espacio de evaluación y punto de partida de un nuevo ciclo de trabajo.

Podemos identificar dos objetivos fundamentales de estos encuentros. Por un lado, poner en común cómo han evolucionado los objetivos y las reflexiones desarrolladas

en los diferentes Grupos Khelidôn y, por otra parte, poner en común experiencias que se llevan a cabo en los centros que están iniciando el aprendizaje cooperativo.

Dos criterios fundamentales de los encuentros son: por lo que refiere a generar una participación equitativa, que todos los asistentes en los encuentros aporten en algún momento su experiencia y sus reflexiones sobre el aprendizaje cooperativo desarrolladas los dos últimos años. Por lo que se refiere a inclusión y ayuda mutua, todos los grupos de trabajo que se constituyen en los encuentros se organizan con una composición heterogénea respecto a la competencia y experiencia de sus miembros en el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

En la descripción que realizamos a continuación describimos las tareas de los grupos compartidas en los encuentros.

### ***4.3. Grupos de maestros Khelidôn de aprendizaje cooperativo e inclusión***

Seguidamente se presentan cada uno de los Grupos de Trabajo Khelidôn (en adelante, GK) que están en funcionamiento actualmente. Su creación surge de la necesidad de los componentes de la Red de profundizar en las diferentes temáticas que abordan.

La estructura que guía la presentación de cada uno de los GK es la siguiente: en primer lugar, se justifica su pertinencia; en segundo lugar, se identifican sus coordinadores y miembros, y, finalmente, se muestran las aportaciones más relevantes.

#### ***4.3.1 Grupo Khelidôn “Apoyos para eliminar barreras”***

La reflexión desarrollada por Pujolàs y Lago (2018) sobre cómo el aprendizaje cooperativo puede ser una estrategia muy útil para eliminar las barreras que encuentra alguna parte del alumnado para participar y aprender en el aula, junto con los resultados de la investigación que desarrollan Juan y cols. (2020), fueron los dos referentes para profundizar y desarrollar algunos criterios y un modelo de trabajo colaborativo entre profesorado para analizar conjuntamente el uso de las estrategias de aprendizaje cooperativo para eliminar barreras a la participación y el aprendizaje.

El GK coordinado por Mercè Juan, del Movimiento Educativo del Maresme (Barcelona) y Rafaela Guardiola, del Instituto José Conde de Almansa (Albacete) y un grupo con seis maestros y maestras de seis escuelas diferentes, han desarrollado dos líneas de reflexión y análisis conjunto de prácticas que han permitido generar dos propuestas relevantes.

Por un lado, elaborar todo un conjunto de criterios y estrategias para el ajuste de las dinámicas de cohesión, las estructuras de aprendizaje cooperativo y los tareas e instrumentos para aprender a cooperar. Además, se han desarrollado cuatro niveles de apoyos a los equipos de aprendizaje cooperativo: preparación, acompañamiento, modelado y colaboración para el apoyo dentro de los equipos.

Por otro lado, desarrollar un modelo de investigación-acción participativa para el análisis conjunto de las prácticas educativas organizada alrededor de cuatro fases: la primera consiste en la presentación de una pauta para recoger la situación de algunos de los equipos de aula y las dificultades identificadas; la segunda, en la grabación de alguna actividad de algún equipo en la que se observan los retos y las cuestiones de mejora para la inclusión de un aula; la tercera, en el análisis de la actividad a partir de los retos y cuestiones para identificar propuestas de mejora; y la cuarta y última, en la síntesis de aportaciones para la implementación dentro del aula.

Algunos de los aspectos de este proceso de han sido analizados en las investigaciones de Amenabarro, Riera y Juan (2024) y de Lago y Riera (2023).

#### 4.3.2. Grupo Khelidón “Globalización y aprendizaje competencial e inclusión”

El uso del aprendizaje cooperativo integrado en situaciones de aprendizaje de carácter globalizado e interdisciplinar es el fundamento de este GK. En este sentido, el desarrollo de propuestas que integran Diseño Universal del Aprendizaje (Alba Pastor, 2019) y Aprendizaje Cooperativo, constituyen la herramienta necesaria de conjugar los procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter competencial en el camino hacia la inclusión.

Las coordinadoras del GK actualmente son Erika Arias, del CEIP Camí del Mig de Mataró (Barcelona) y Carmen Vaz, del Centro de Formación y Recursos de Vigo-Pontevedra (Galicia). En este momento el GK agrupa a diez docentes de diferentes centros.

Este GK inicia su trabajo cuando, en el desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros, se observa que los proyectos de trabajo pretenden abordar el aprendizaje de manera globalizada e integrando las diferentes materias del currículum y, en estos contextos, se favorece especialmente la participación y el aprendizaje del alumnado que encuentra más barreras para aprender y participar.

Este tipo de aprendizaje se concreta en lo que hemos denominado “estrategias cooperativas complejas”. Éstas se definen como la integración de estrategias cooperativas de manera interrelacionada y se desarrollan en diferentes tipos de equipos: los equipos base (estables a lo largo del proceso) y los equipos de expertos (esporádicos para la elaboración de determinadas actividades). Estas estrategias serían, por ejemplo, el rompecabezas, los torneos y juegos adaptados, las Team Assisted Individualization (TAI) y los equipos paralelos.

La tarea desarrollada por este GK durante los dos últimos cursos, y presentada en el simposio de 2023, ha sido la elaboración de una plantilla para una planificación de las estructuras complejas que apoye especialmente la inclusión.

La plantilla propone el desarrollo de una tarea globalizada estructurada en tres fases: una inicial, una de desarrollo y una de síntesis. Para cada una de ellas se proponen entre tres y cinco actividades cooperativas, y en cada una de ellas se debe concretar una pauta de apoyo basada en el Diseño Universal de Aprendizaje. En la primera fase, una pauta vinculada a promover múltiples formas de presentación de la información, en la segunda, una pauta que concrete el uso de diferentes formas de implicación y, en la tercera fase, una pauta vinculada a concretar diferentes formas de acción y expresión.

La tarea actual de GK consiste en la implementación, desarrollo y evaluación de la plantilla de aprendizaje cooperativo con técnicas complejas para avanzar en la inclusión, que se presentará en el Simposio de 2025.

#### 4.3.3 Grupo Khelidón “Cohesión y apoyo emocional en los equipos”

El análisis que realiza Pujolàs (2008) de las relaciones entre los diferentes tipos de dinámicas que contribuyen a la cohesión del grupo clase, y las propuestas de Bisquera (2009) sobre cómo tener en cuenta los aspectos emocionales en la escuela, impulsó el desarrollo de criterios y estrategias de cohesión que contribuyeran a la inclusión dentro de los equipos cooperativos y del aula.



El GK coordinado por Carles Rodrigo, miembro del grupo de formadores del Grupo de Formación en Educación Inclusiva del CIFE (Centro de Innovación y Formación en Educación) de la Universidad de Vic-UCC (Barcelona) y Anna Torres, maestra de la Escuela Les Savines de Cervera (Lleida) con un grupo de trece docentes de distintos centros ha desarrollado dos tareas:

- Elaborar una pauta de análisis de las dinámicas de cohesión desarrolladas en los centros para validar dos condiciones: en primer lugar, que respetan los factores del aprendizaje cooperativos, es decir, que promueven la participación de todo el alumnado, si ésta es equitativa, y si puede participar el alumnado que encuentra más barreras para participar y aprender; y, en segundo lugar, que permite que el profesorado conozca mejor al alumnado para la creación de los equipos cooperativos base y, de esta manera, para que funcionen mejor.
- Ampliar las dinámicas de cohesión del CA/AC, sobre todo las que hacen referencia a las dimensiones de “preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de manera cooperativa”, y para “desarrollar la inclusión, el apoyo emocional y facilitar la participación del alumnado que encuentra más barreras”. Para ello, se pone especial énfasis en que generen un mayor conocimiento y aceptación entre el alumnado, la disminución de la tensión dentro de los equipos, en que favorezcan la superación de los comportamientos individualistas o competitivos, así como el descubrimiento y la importancia de los valores implícitos en la cooperación como son la solidaridad, la ayuda mutua y el respeto por las diferencias.

La investigación sobre la relevancia de estos aspectos ha estado discutida por Riera y cols. (2023).

#### 4.3.4 Grupo Kbelidón “Aprendizaje Cooperativo en educación infantil”

Las investigaciones llevadas a cabo por el Grupo de Formadores del CIFE (Juan et al., 2010) ponen de manifiesto la conveniencia, la necesidad, y sobre todo la especificidad, que conlleva introducir y desarrollar el aprendizaje cooperativo en la etapa de educación infantil.

Coordinan el grupo Judit Biel Prat, de la escuela Angeleta Ferrer de Mataró (Barcelona) e Imane El Idrissi, de l'Escola Germans Corbella de Cardedeu (Barcelona). En este momento participan en el GK docentes de catorce centros.

En este GK se quiere dar respuesta al profesorado de la etapa de educación infantil (3-6 años) sobre cómo iniciar la implementación del aprendizaje cooperativo: qué dinámicas son las más adecuadas, qué estructuras funcionan mejor en esta etapa y cuál es la manera de ir creando noción de equipo para promover el aprendizaje de todos los miembros y la ayuda mutua.

En este sentido, durante el curso 2022-23, se ha elaborado una “hoja de ruta” en la que se definen las actuaciones que se realizan en el aula por parte del profesorado para que el alumnado alcance los objetivos que, de manera progresiva, se plantean en la introducción de los tres ámbitos del programa CA/AC.

Este documento es el resultado de analizar las actuaciones que funcionan bien en esta etapa y poner en común las dificultades con las que se encuentra el alumnado de Educación Infantil en los tres ámbitos del programa: cohesión aplicando dinámicas, aprender en equipo mediante las estructuras cooperativas en parejas o equipos base y aprender a trabajar en equipo a través de la auto y coevaluación.

Los primeros objetivos están muy vinculados al conocimiento mutuo de todos los compañeros y compañeras de la clase, que más adelante se focaliza en conocer a su pareja cooperativa y a su equipo base. Para ello, el profesorado escoge las dinámicas más adecuadas que ayudarán a alcanzar estos fines.

Una vez el alumnado ya identifica a sus parejas o equipos de base, se plantea la aplicación de una estructura cooperativa para desarrollar una actividad. La función del docente en este primer estadio será la de modelar la secuencia de la estructura, el respeto por los turnos de intervención e ir introduciendo las verbalizaciones que favorezcan una buena ejecución de la actividad, la interacción y la ayuda mutua. Poco a poco se van introduciendo y modelando nuevas estructuras en tipos de actividades distintas.

Al trabajar en equipo se descubre que para un buen funcionamiento es necesario que existan unos roles específicos, que son: responsable del material, ayudante, coordinador/a y secretario/a que facilitan la ejecución de la estructura para resolver la actividad, de manera que todos los miembros participen equitativamente, en interacción y ayuda mutua. Se planifican unos “Planes de equipo” donde se comparten los objetivos a alcanzar y los roles que cada miembro desempeña, así como unas sesiones donde se reflexiona con el alumnado sobre lo que hacen bien trabajando en equipo y aquellos aspectos en los que deben mejorar.

Este curso, además de validar la “hoja de ruta”, también se analiza la intervención en situación de codocencia, con dos docentes en el aula y el alumnado trabajando en equipos, para optimizar la atención a la diversidad y el apoyo a los equipos donde hay alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación.

#### *4.3.5 Grupo Khelidón “Planes de Equipo: Evaluación del aprendizaje cooperativo”*

Como se ha comentado anteriormente, este GK nace de la necesidad, identificada también por autores como Johnson y Johnson (2004) y Gillies y Boyle (2010) respecto a la potencialidad del aprendizaje cooperativo para la evaluación formativa entre los estudiantes a través de instrumentos diseñados para tal finalidad que promueven procesos de auto y co-evaluación con finalidad auto-reguladora del equipo cooperativo.

Las coordinadoras del GK actualmente son María Victoria Sabater, del CEIP Nadal Campaner de Palma de Mallorca (Mallorca) y Mila Naranjo del Grupo de Investigación en Atención a la diversidad de la UVic-UCC (Barcelona).

Los dos últimos cursos, este GK ha trabajado para conocer cuál es la situación de los centros de la Red Khelidón, respecto a uno de los ámbitos que preocupa, y a veces resulta más difícil de implementar. como son los Planes de equipo como instrumentos para evaluar el desarrollo de la competencia cooperativa del alumnado. Los Planes de Equipo contemplan los tres elementos fundamentales que se deben planificar, desarrollar y evaluar para conseguir que el equipo cooperativo se organice y funcione como tal: los objetivos de equipo, los roles de cada miembro del equipo, y, finalmente, los compromisos personales de cada componente. Al mismo tiempo, es un ámbito clave sin el cual es difícil conseguir los objetivos del Aprendizaje Cooperativo.

La importancia de este ámbito es especialmente trascendente para la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para participar y aprender, porque mediante estos procesos de auto y coevaluación se analiza cómo se está desarrollando la ayuda entre los componentes del equipo y es, por tanto, un momento privilegiado en el que

se ponen de manifiesto, por una parte, qué ayudas necesita y, por otra parte, sus compañeros pueden analizar si las ayudas que se están dando son las adecuadas.

La dificultad de este ámbito ha llevado al GK a evaluar cuál es la situación actual del desarrollo en los centros. Esta evaluación se ha fijado en:

- a. qué decisiones y acuerdos hay en el centro respecto a cómo se lleva a cabo el Plan de equipo y quién o quiénes las desarrollan;
- b. qué grado de desarrollo tienen los procesos de auto y coevaluación del aprendizaje cooperativo, en qué niveles se desarrolla y con qué frecuencia.
- c. quién lleva a cabo los diarios de sesiones (la auto y coevaluación al final de cada sesión) y la evaluación del plan de equipo al final de una secuencia de aprendizaje;
- d. qué estrategias se han llevado a cabo para el desarrollo de los planes de equipo y los diarios de sesiones.

A partir de estos datos actualmente la tarea del GK está centrada en 4 ejes:

- Identificar cuáles han sido las estrategias más eficaces utilizadas por los equipos de trabajo de los centros para generalización en el centro el uso de instrumentos de co y autoevaluación.
- Analizar las dificultades que expresan los centros y los procesos que han puesto en marcha para superarlas.
- Elaborar un documento explicando las decisiones y las estrategias que han resultado más útiles en los centros.
- Proponer un proceso de discusión y debate entre todos los miembros de la Red.

#### 4.3.6 Grupo Khelidôn "CA/AC con TAC"

La revisión que realizó Engel (2015) sobre cómo las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC a partir de este momento), son un instrumento para la co-construcción de ideas, para facilitar los procesos de escritura colaborativa y la representación del conocimiento compartido, impulsó a crear un GK de CA/AC con TAC. La pandemia de 2019 puso sobre la mesa la necesidad de dar un impulso al trabajo que venía realizando y se decidió centrar el Simposio de 2020 alrededor de tres ejes: 1.El papel de las familias para apoyar la inclusión en el aprendizaje cooperativo on-line. 2.Usos inclusivos de las plataformas on-line al servicio del aprendizaje cooperativo. 3.El aprendizaje cooperativo online en los contextos híbridos al servicio de la inclusión. Los resultados de los debates (Lago, Naranjo y Oliveras, 2021) ha permitido desarrollar algunas herramientas para el uso de las TAC.

El Grupo Khelidôn CA/AC con TAC coordinado por Jordi Turon, de la escuela Pompeu Fabra de Salt (Girona), y Jordi Vilà, del Equipo de Dinamización de la Escuela Inclusiva de Catalunya, con un grupo de cinco docentes de cinco centros diferentes ha desarrollado tres tipos de instrumentos.

En primer lugar, un instrumento de recogida y sistematización del uso de las TAC con aprendizaje cooperativo para promover la inclusión. Este instrumento permite recoger las propuestas que se están desarrollando en los centros donde las herramientas digitales son el apoyo clave para el trabajo multinivel y la respuesta a la diversidad.

En segundo lugar, algunos criterios para el apoyo del desarrollo de las dinámicas de cohesión con herramientas digitales y para la evaluación del impacto de las prácticas de cohesión mediante entornos virtuales para mejorar la cohesión de grupo.

Y, en tercer lugar, el impulso del aprendizaje cooperativo en entornos virtuales, elaborando algunos criterios y propuestas para potenciar la participación equitativa, la interacción simultánea y ayuda mutua con los entornos virtuales y, en especial, en los procesos de auto y coevaluación.

Estos instrumentos que presentan Turony cols. (2023) se pueden considerar elementos de apoyo, y están en la coherencia con los Proyectos TIC-TAC i Diverse impulsadas por los investigadores del grup UDigital.edu Freixenet y cols. (2023).

#### *4.3.7 Grupo Khelidón “Generalización e Institucionalización”*

El análisis del desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros realizado por Lago (2005) había puesto en evidencia que sólo algunos centros llegan a desarrollar el aprendizaje cooperativo con consistencia, también Slavin (2010) señala cómo, a pesar de la investigación el aprendizaje cooperativo y la evidencia sobre sus beneficios, no llega a entrar en los centros.

El GK está liderado por Dolors Coromina, de la Escola La Llàntia de Mataró (Barcelona) y Fátima Prat, del IES Miquel Biada de Mataró (Barcelona) y otros diez docentes de diez centros y un investigador del GRAD. Sus componentes han concretado su estrategia en diseñar algún instrumento para evaluar la competencia de los centros en aprendizaje cooperativo y algunas estrategias para avanzar en la generalización e institucionalización a nivel de centro.

En primer lugar, se ha elaborado un instrumento en forma de rúbrica para que los centros autoevalúen el desarrollo del aprendizaje cooperativo y la inclusión de manera que les permita identificar en qué necesita el apoyo de los otros centros y en qué puede ofrecer apoyo a otros centros de la Red. La rúbrica contiene once dimensiones que, a partir de un criterio general de desarrollo del aprendizaje cooperativo en el centro, evalúa el desarrollo de las dinámicas, las estructuras cooperativas, los planes de equipo y la evaluación inclusiva, los apoyos en los equipos cooperativos para eliminar barreras, el apoyo entre profesorado para el desarrollo del aprendizaje cooperativo y la comisión de aprendizaje cooperativo para la inclusión.

En segundo lugar, este GK ha elaborado una propuesta para organizar apoyos entre grupos de tres centros, a partir de la autoevaluación de los centros de un mismo territorio, para apoyarse en las dimensiones del aprendizaje cooperativo. Este apoyo estaría pautado y apoyado por el GK en tres fases: negociación y elaboración del acuerdo de apoyo; desarrollo de tareas de observación, análisis y propuestas de mejoras en los tres centros; y, finalmente, evaluación de los avances en la inclusión con aprendizaje cooperativo.

Estas iniciativas van en la línea de lo que Hargreaves y O'Connor (2020) ha mostrado sobre cómo el trabajo en redes de centros acaba potenciando el desarrollo profesional mediante el aprendizaje cooperativo.

#### ***4.4. La Red Khelidón: un espacio y un motor de la investigación educativa en aprendizaje cooperativo***

La Red es un espacio para el desarrollo de diferentes Proyectos de Investigación. Desde el primer proyecto “Proyecto PAC-1: Programa Didáctico Inclusivo para atender en

el aula al alumnado con necesidades educativas diversas: Una Investigación evaluativa”, en el que participaron 16 escuelas para la validación del Programa CA/AC, hasta el Proyecto “Claves para el desarrollo del aprendizaje en equipos cooperativos como estrategia para la cohesión social, la inclusión y la equidad” (EDU2015-66856-R), en que se realizaron procesos de análisis y evaluación del desarrollo del aprendizaje cooperativo como herramienta para la inclusión.

Estas investigaciones han permitido realizar publicaciones donde se expone el impacto del CA/AC como apoyo a la inclusión desde diferentes perspectivas.

En los artículos sobre escuelas de Herrero (2017) y Borràs y cols. (2017), procedentes de dos contextos diferentes, se muestra cómo el desarrollo del aprendizaje cooperativo contribuye a crear estructuras de escuelas más inclusivas.

Estrechamente vinculado con lo anterior, el trabajo de Breto y Gracia (2017) muestra la relevancia de cómo el aprendizaje cooperativo ayuda a implicar a las familias en el compromiso inclusivo de los centros, lo que aparece en otros proyectos como el de Juan y Oliveras (2016).

Otros trabajos se centran en cómo el impacto del aprendizaje cooperativo puede ayudar a avanzar en la inclusión en los procesos de aprendizaje de las competencias básicas de las áreas más instrumentales como el de Juan y Oliveras (2016) o en el trabajo por proyectos como muestra Gómez y cols. (2017) o, en sentido general, en el apoyo entre iguales en cualquiera de las materias (Igoa et al., 2017).

El trabajo de Coto (2017) pone de manifiesto cómo el trabajo de autoevaluación de los equipos de docentes en las comisiones de aprendizaje cooperativo ayuda a desarrollar la persistencia y el apoyo ante las dificultades para avanzar en la inclusión.

De manera paralela, Folch y Martin (2017), nos muestran cómo la evaluación de la inclusión con el aprendizaje cooperativo es un trabajo que compromete a docentes y a alumnado.

Así pues, y como conclusión, la Red Khelidôn supone un contexto interactivo y constante de investigación–acción participante donde el diálogo sostenido entre la práctica educativa de aula y de centro se vincula de manera directa con la reflexión teórica y conceptualmente guiada que posibilitan los proyectos de investigación.

## Referencias

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth G. y West, M. (2001). *Creating the Conditions for School Improvement*. Routledge.
- Ainscow, M. (2022). *Collaboration as a strategy for promoting equity in education*. Elsevier.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66.
- Amenabarro, E.; Riera, G. y Juan, M. (2024). Dialogue among educators: Rethinking and recreating scenarios of cooperative and inclusive learning. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100322>
- Ashman, A. F. y Gillies, R. M. (2013). Collaborative learning for diverse learners. En C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. Chan y A. Donnell (Eds.), *Educational Psychology Handbook Series. The international handbook of collaborative learning*, (pp. 297-313). Routledge/Taylor and Francis Group.
- 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>
- Bisquerra, R. (2009): *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Borràs, M. P., Sabater, V. y Socías, M. M. (2017) Cómo puede el aprendizaje cooperativo modificar la organización en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 260, 55-59.
- Breto, C. y Gracia, P. (2017). Familia y escuela, dos realidades vinculadas en un aula cooperativa. *Aula de Innovación Educativa*, 258, 55-59.
- Coto, M. (2017) Aprender a trabajar en equipo. *Aula de Innovación Educativa*, 257, 53-58.
- Elliott, J. y Yu, C. (2008). *Learning studies and as an educational change strategy in Hong Kong*. Hong Kong Institute of Education.
- Engel A. (2015) Aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. En R. Mayordomo y J. Onrubia (Eds.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 85-117). Editorial UOC.
- Folch, F. y Martín, M. (2017). Un plan de equipo alumnos-profesores. *Aula de Innovación Educativa*, 261, 52-57.
- Freixenet, J., Muntaner, E. y Berrocal, M. (2023). UDigitalEdu. *VII Simposio Kbelidon 2023*, Almansa, 3 y 4 de julio.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gómez A., López M. y Martínez A. (2017). Trabajo por proyectos, AC y actividades de matemáticas. *Aula de Innovación Educativa*, 263-264, 56-59.
- 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>
- Hargraves, A. y O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: when teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Herrero, A., Lezea, I., Sanz, K. y Arakama, J. (2017). El aprendizaje cooperativo, plataforma para una escuela que aprende. *Aula de Innovación Educativa*, 259, 53-57.
- Igoa, S., Garay, I., Josune, M. y Jaione, M. (2017). Apoyo entre iguales para fomentar el Aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 262, 58-61.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and metaanalysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- 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., Oliveras, A., Pi, P., Calduch, N., y Lago, J. R. (2010). Introducción del aprendizaje cooperativo en la educación infantil. *Jornadas de Educación Infantil 2010*
- Juan, M.; Lago, J. R. y Soldevila, J. (2020). Construir el apoyo a la inclusión dentro del aula con equipos de aprendizaje cooperativo. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 53, 22-33.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- 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). UOC.
- Lago, J. R., Naranjo, M. y Oliveras, A. (2021). Aprender a cooperar en línea: herramienta para la inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 304, 39-43.

- Lago, J. R., Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 89-106.
- 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. y Riera, G. (2023). Collaboration strategies among teachers for the inclusion of vulnerable students through cooperative learning. *European Conference of Educational Research*. Glasgow, 21-22 August 2023.
- 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.
- 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>
- Onrubia, J. (2020). Transformar per adaptar, adaptar per incloure: una mirada psicoeducativa a l'educació inclusiva. En C. Giné (Coord.), D. Durán, J. Font, y E. Miquel (Coords.), *L'educació inclusiva*, (pp. 45-58). Horsori.
- 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 apoyo a la mejora 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 Schollars Publishing.
- 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.
- Riera, G., Segués, T. y Rodrigo, C. (2023). The impact of cooperative learning on social cohesion. *European Conference of Educational Research, 2023*. Glasgow, 21 - 22 August 2023.
- 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-en>
- Sharan, S. (2002). Differentiating methods of cooperative learning in research and practice. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 106-116.  
<https://doi.org/10.1080/02188790220111>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30, 785-791.
- Slavin R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Allyn & Bacon.
- Stevens, J. R. 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/10.3102/00028312032002>

- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, S. y Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Editorial Paidós.
- Turon, J. Vilà, J. y Valero, M. (2023). Aprendizaje cooperativo on-line y TIC. *VII Simposio Khelidon 2023*, Almansa, 3 y 4 de julio.
- 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), 464-91. <https://doi.org/10.1177/1046496419879978>
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28. <https://doi.org/10.1348/000709908X380772>

## Breve CV de los/as autores/as

### 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: [castelljramon.lago@uvic.cat](mailto:castelljramon.lago@uvic.cat)

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

### Mila Naranjo Llanos

Profesora 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 la de Magisterio (Mención de Educación Inclusiva) así en los Másteres en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo, y en el Interuniversitario de Psicología de la Educación del que es coordinadora. Ha sido coordinador del Grado en Psicología del 2010 a 2014 en la UVIC-UCC. Ha participado en diversos Proyectos I+D+I así como en múltiples proyectos de transferencia de conocimiento. Actualmente participa en dos proyectos europeos vinculados a temáticas psicoeducativas. 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: [mila.naranjo@uvic.cat](mailto:mila.naranjo@uvic.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3000-3934>