

VOL.23, Nº4 (Octubre-Diciembre, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

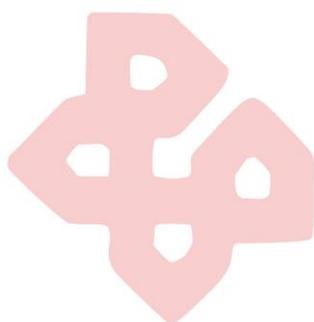
DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.9468

Fecha de recepción: 29/05/2019

Fecha de aceptación: 18/11/2019

IMPLICACIONES DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Implications of teacher education in cooperative learning for inclusive education



Ignacio Perlado Lamo de Espinosa, Yolanda Muñoz Martínez y Juan Carlos Torrego Seijo

Universidad de Alcalá de Henares

E-mail: ignacio.perlado@edu.uah.es

yolanda.munozm@uah.es; juancarlos.torrego@uah.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1350-9266>

<https://orcid.org/0000-0003-4001-0214>

<https://orcid.org/0000-0003-2072-1959>

Resumen

El estudio analiza las influencias que el aprendizaje cooperativo ejerce en los procesos de formación y reflexión docentes para el cambio educativo, dirigidos a la mejora de la atención a la diversidad y la inclusión dentro del aula ordinaria a aquellos estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Como objetivo general se plantea analizar la influencia que la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo tiene sobre los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo y como objetivos específicos analiza las influencias que la formación docente en la metodología del aprendizaje cooperativo ejerce sobre los procesos inclusivos y de atención a la diversidad.

La metodología utilizada es cualitativa, mediante un estudio de caso. Los participantes son los 178 alumnos que han estudiado el postgrado de Experto en Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Alcalá, durante los cursos 2011 al 2017, surgiendo del análisis documental realizado, 5 familias de

categorías relacionadas entre sí: las acciones cooperativas inclusivas básicas desarrolladas al trabajar con esta metodología, las dificultades para aplicar acciones inclusivas, las acciones de atención a la diversidad, externas a la unidad didáctica cooperativa en el aula ordinaria y por último, las acciones desarrolladas fuera del aula ordinaria. Se concluye subrayando la importancia que para la atención a la diversidad e inclusión dentro del aula tiene la formación docente en esta metodología, influyendo de forma positiva en sus procesos inclusivos, siendo necesario una mayor reflexión docente hacia la atención a la diversidad dentro del aula, a través de la planificación cooperativa.

Palabras clave: *Aprendizaje en grupo, cambio educativo, cooperación, formación de profesores, investigación educativa.*

Abstract:

The study analyzes the influences that the cooperative learning exerts in the processes of teacher training and reflection for educational change, aimed to improve attention to diversity and inclusion in the regular classroom for those students with specific educational support needs.

As a general objective it is proposed to analyze the influence that teacher training in cooperative learning has on students with specific educational support needs. A specific objective is to analyze the influence that teacher training in cooperative learning exerts on inclusive processes and attention to diversity.

The methodology used is qualitative, through a case study. The participants are the 178 students who have studied the postgraduate of Cooperative Learning Course of the University of Alcalá, during 2011 to 2017 courses. 5 families of related categories emergent from the analysis performed: the basic inclusive cooperative actions developed, the difficulties to apply inclusive actions, the actions of attention to diversity external to the cooperative teaching unit in the regular classroom, and finally the actions developed outside the regular classroom. It concludes by emphasizing the importance that teacher training in this methodology has for attention to diversity and inclusion within the classroom, requiring greater teacher reflection towards attention to diversity within the classroom, through cooperative planning.

Key Words: *Cooperation, educational change, educational research, group learning, teacher education*

1. Presentación y justificación del problema

En el contexto educativo actual de un aula ordinaria se encuentra una gran diversidad de estudiantes con distintos tipos de inquietudes, motivaciones, aptitudes y destrezas, ante el aprendizaje y como profesionales del siglo XXI debemos dar respuesta a todos ellos, educando en la diversidad.

Este artículo se realiza en el contexto del curso de Experto de Aprendizaje Cooperativo on-line de la Universidad de Alcalá, buscando resolver como la metodología del Aprendizaje Cooperativo y la reflexión docente, influyen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es analizar aquellos aspectos de la práctica diaria de los profesores que están poniendo en marcha el aprendizaje cooperativo en sus aulas, que influyen favorablemente en la atención a la diversidad de los alumnos, con el foco puesto en aquellos alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en adelante (NEAE). En concreto, se persiguen estas preguntas de investigación:

¿Cómo influye la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo en el alumnado con NEAE?

¿Qué influencias se observan al trabajar con la metodología del aprendizaje cooperativo con relación a los procesos inclusivos y de atención a la diversidad?

Se trata de profundizar en las acciones docentes realizadas en el aula al trabajar con aprendizajes cooperativos y su relación con la inclusión y atención a la diversidad. Para su realización se elige la metodología del análisis cualitativo a través de un diseño de estudio de caso.

Así, la investigación intenta dar respuesta de forma general a las necesidades de atención a la diversidad identificadas en el contexto escolar y permite la incorporación de los docentes en los procesos de investigación como sujetos activos de la misma, ya que los mismos docentes son los participantes de esta investigación (participantes alumnos del curso de Experto Cooperativo). Así cuando hablamos de atender a la diversidad en el aula ordinaria desde una perspectiva inclusiva, nos estamos refiriendo a:

- La necesidad de atender a la diversidad de todos los estudiantes en un aula ordinaria y planificar estrategias metodológicas que mejoren la atención a la diversidad, y en especial de los alumnos con NEAE.
- La necesidad de desarrollar acciones didácticas docentes inclusivas que fomenten la participación entre iguales, la igualdad de oportunidades para el éxito, el pleno desarrollo de cada estudiante y la eliminación de barreras para el aprendizaje tal y como señalan diferentes autores al identificar los valores que la educación inclusiva debe de aportar (Both & Ainscow 2002, 2015; Echeita, 2017; Torrego y Monge, 2018; Ainscow, 2001, 2016).
- La necesidad de programar acciones didácticas para incluir a todos los alumnos con riesgo de exclusión, promoviendo la participación y el desarrollo personal, a través del aprendizaje cooperativo, como herramienta activa didáctica.

En definitiva, se intenta dar respuesta a través de los procesos de innovación metodológica docente, como es la metodología del aprendizaje cooperativo, a la necesaria atención a la diversidad de forma inclusiva, mediante los procesos de reflexión docente que se reflejan en las unidades didácticas cooperativas programadas.

El aprendizaje cooperativo es “(...) la utilización instruccional de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson & Johnson, 2017, p. 10). Esta definición nos lleva a comprender el aprendizaje a través del trabajo en pequeños grupos o equipos para una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, coincidiendo también

con lo señalado por Pujolàs y Lago (2007) sobre los ámbitos de intervención para el desarrollo del aprendizaje cooperativo y que Torrego y Negro (2012), integran en su obra sobre las posibles formas de organizar un aula cooperativa (Pujolàs y Lago, 2007, 2018; Pujolàs, 2008, 2009, 2012; Lago, Pujolàs y Naranjo, 2011, 2013; Torrego, 2011; Torrego y Negro, 2012; Lago, Pujolàs, Riera y Villarrasa, 2015).

El aprendizaje cooperativo se muestra como la metodología que facilita la posible consecución de los objetivos de mejora en los aprendizajes de cada estudiante, circunstancia que nos conduce a la posibilidad de atender a la diversidad de todo el alumnado, consiguiendo que cada miembro del grupo o equipo, sean cuales sean sus características, trabajen juntos y mejoren sus propios aprendizajes y el de los demás, siendo este punto el pilar del aprendizaje cooperativo como es definido por diversos investigadores (Sharan & Sharan, 1992; Kagan & Kagan, 1994; Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Slavin, 1999; Pujolas, 2012; Torrego y Negro, 2012; Johnson & Johnson, 2017; Ovejero, 2018; Duran 2018; Torrego y Rayón, 2018).

Así, en un entorno cooperativo se promueven situaciones en las que cada miembro de un equipo intentará conseguir con su trabajo y esfuerzo, mejoras para todos los miembros del grupo y no sólo para sí mismo. (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Iglesias et al., 2017), estos autores subrayan que dependiendo del modelo enseñanza-aprendizaje que se utilice en el aula (cooperativo, competitivo o individualista), así se generaran las interacciones interpersonales, por tanto, a través del trabajo competitivo o individualista no existen unas interrelaciones positivas, en cambio en los procesos de enseñanza cooperativos si se desarrollan.

En relación a la definición sobre la atención a la diversidad, Echeita (2005), nos habla sobre el concepto y la pluralidad de significados e interpretaciones que puede conllevar este término. Uno de estos conceptos se relaciona con la forma de adecuar las respuestas a las necesidades de todos los alumnos, como son los ajustes curriculares, metodológicos u organizativos en los centros escolares, con el fin último de que los alumnos puedan conseguir en su trayectoria escolar, los objetivos prioritarios de cada programación didáctica, curso o etapa educativa. Es decir, se apuesta por la enseñanza adaptativa en la que se individualizan los procesos de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado, adaptando tanto los objetivos, los contenidos y los procesos evaluativos a cada uno de ellos.

Otro de los significados de la atención a la diversidad que menciona este autor, es el relativo a que las acciones pedagógicas pueden ser una fuente de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, al centrarse en aquellas circunstancias que puedan plantear desventajas educativas, sociales y dando lugar al desarrollo de acciones que puedan compensar estas desigualdades a través de la eliminación de barreras que puedan presentar un obstáculo en los procesos de aprendizaje.

Asimismo, para la implantación de una verdadera educación inclusiva en un aula ordinaria, se hace necesario hacer referencia al documento “Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje inclusivo en las escuelas” (Booth & Ainscow, 2002). Este

práctico documento , es una herramienta excelente para la gestión inclusiva de los centros, y se organiza en tres dimensiones o áreas: cultura, política y prácticas inclusivas, que sirven para poder utilizarlo en todos aquellos centros que quieran desarrollar un trabajo inclusivo. El documento se revisa de forma periódica. En la última versión (Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015), se incluye la necesaria aplicación de nuevos valores inclusivos (igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad) para la gestión de la inclusión y la visión sobre la construcción de un currículum para todos.

Por tanto, se producen así distintas visiones sobre la atención a la diversidad que se encuentran interrelacionadas en el mismo marco común, es decir, por un lado la atención a cada uno de los alumnos en su necesidad específica y por otro lado la interacción de los alumnos con el ambiente en el que viven, dando oportunidad de realizar acciones de respuesta en su atención a la diversidad.

El centro educativo y en concreto el aula ordinaria se presenta como uno de los factores determinantes para promover medidas concretas que permitan la atención a la diversidad de forma igualitaria, equitativa y de calidad, en función de los intereses, objetivos y motivaciones. En este contexto las decisiones del centro sobre como atender a la diversidad, promoverán que el sistema educativo se pueda adaptar al estudiante en sus necesidades, en lugar de la adaptación del estudiante al sistema educativo.

Diversos autores (Echeita, 2005; Muñoz y Porter, 2018) nos señala la necesidad de adopción de un modelo curricular general que facilite el aprendizaje de todo el alumnado desde su propia diversidad, en lugar de la toma de medidas especiales con los alumnos diferentes, ya que la diversidad se torna como un valor de evolución social del que todos los estudiantes se enriquecen y donde la política inclusiva se debe ser promovida en toda la sociedad y no solo a nivel de centro educativo.

Por tanto, se hace necesario una planificación escolar concreta, sobre cómo organizar e implantar la metodología activa del aprendizaje cooperativo a través de las sesiones cooperativas ya sea mediante unidades didácticas o proyectos cooperativos. Ovejero (2018), señala la necesidad de crear unas condiciones de preparación del grupo de clase para poder trabajar de forma cooperativa, donde los estudiantes se familiaricen con esta forma de trabajo y presenten las habilidades necesarias para trabajar cooperativamente y poder realizar una organización e implantación cooperativa del trabajo en el aula. En este sentido diversos autores como Pujolàs (2004, 2009, 2017), Moruno, Sánchez y Zariquiey (2011), Guarro, Negro y Torrego, (2012), Ovejero (2018), nos plantean una hoja de ruta para su implantación en un aula ordinaria: 1. Aprender a Cooperar: donde el docente planifica y plantea acciones para que los alumnos puedan trabajar y organizarse de forma cooperativa a través de la organización de agrupamientos de equipos, la gestión de la igualdad de oportunidades para el éxito, etc. 2. Saber cooperar: donde el docente planifica la formación en destrezas y habilidades sociales y cooperativas. 3. Asimilación y entendimiento por parte de los alumnos de la forma de trabajo cooperativa. Este planteamiento coincide y se identifica plenamente con los ámbitos

que Pujolàs señala, ámbito de intervención A, de cohesión de grupo, ámbito B, de trabajo en equipo como recurso y ámbito C, el trabajo en equipo como contenido. (Pujolàs, 2004, 2009, 2017).

Desde esta perspectiva del uso de la metodológica del aprendizaje cooperativo se plantean las planificaciones y programaciones previas de las unidades didácticas y proyectos cooperativos para posteriormente desarrollarlas en el aula, según lo indicado por Torrego y Zariquiey (2011) y Guarro, Torrego y Negro (2012), quienes nos proponen una posible estructura guía de unidades didácticas cooperativas. Este modelo, es el que se utiliza en la formación del curso de Experto en Aprendizaje Cooperativo (objeto de estudio de esta investigación), donde los participantes del curso aprenden a trabajar de forma cooperativa y aplican de forma práctica lo aprendido a través de la creación de una unidad o proyecto cooperativo. Cabe señalar que los participantes son al mismo tiempo docentes en diferentes centros españoles, y por tanto las unidades didácticas y proyectos planificados son analizados por los mismos participantes del estudio al mismo tiempo que se aplican en las aulas, creando procesos de investigación-acción como señalan diversos autores (Kemmis & McTaggart, 1988; Cohen & Manion, 1990; Elliot, 1990; Colás y Buendía, 1992; Bartolomé, 1986).

En este punto, se resaltan las investigaciones más actuales en relación con la formación del profesorado para una escuela inclusiva, destacando a nivel nacional, González-Gil, Martín-Pastor y Poy, (2019) junto a Arnaiz, de Haro-Rodríguez, y Maldonado, (2019), quienes señalan la necesidad de una formación docente específica para la atención a la diversidad, junto a los estudios sobre la implantación de la metodología cooperativa como ayuda a la atención a la diversidad cultural (Peñalva y Leiva, 2019), o la gestión de aprendizajes activos (Gómez Pintado, Rojo Robas, y Zuazagoitia, 2018). En el ámbito internacional, se encuentran investigaciones que inciden en la práctica modelada sobre aprendizajes en acciones inclusivas a los futuros docentes (Bruk, Patrusheva, & Fedina, 2018), en la formación del profesorado como mediador (Sampaio, 2018) o colaborador (Chao, Lai, Ji, & Sin, 2018).

2. Método

Se elige el método cualitativo para este estudio en base a un diseño de caso, como es el Postgrado Experto en Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Alcalá desde el año 2011 al 2017, en función de los intereses principales del estudio como son el análisis sobre la realidad educativa y sus interrelaciones en el entorno escolar, en relación con la metodología del aprendizaje cooperativo y la atención a la diversidad en el aula ordinaria.

El objetivo principal de este estudio es analizar las influencias que tiene el aprendizaje cooperativo como metodología activa, sobre la atención a la diversidad desde la perspectiva del docente cooperativo, en el aula ordinaria. Se buscan

respuestas desde el punto de vista del docente, para conocer cómo mejorar la atención a la diversidad. Se estudió y analizó esta realidad a través de las percepciones y prácticas de aula que han tenido los participantes del curso de Experto en Aprendizaje Cooperativo on-line de la Universidad de Alcalá y que se evidencia en sus memorias finales que recogen el proceso de implantación del AC a través de un prácticum, así como un diario reflexivo de los aprendizajes llevados a cabo durante todo el curso. De esta forma, este estudio se muestra como un intento de comprender las influencias de la puesta en marcha de la metodología del aprendizaje cooperativo a partir de un curso de experto universitario.

Para realizar el estudio se han utilizado diversas técnicas de recogida de datos, como son el análisis documental (Stake, 2010), las entrevistas semiestructuradas (Stake, 2010; Rodríguez, Gil y García, 1999) y el cuestionario (Cohen & Manion 1990; Sandín, 2003; Taylor & Bogdan, 1987) como estrategias de recolección de datos cualitativos.

En este artículo se expone únicamente el estudio realizado en base al análisis documental. Específicamente se presenta el análisis documental de las 178 memorias finales, que incluyen las unidades didácticas cooperativas, donde se recogen las reflexiones individuales de los 178 participantes de los cursos de Experto Cooperativo del 2011 al 2017, permitiendo desarrollar un análisis en profundidad de los datos que emergen y las reflexiones docentes sobre las acciones ante la atención a la diversidad e inclusión educativa.

El análisis documental incluye también, otras acciones planificadas, propuestas a los participantes durante en el curso de Experto 2016-2017, con el fin de fomentar una mayor atención a la diversidad e inclusión junto a los “foros de opinión” sobre posibles acciones de atención a la diversidad cooperativa para organizar los ajustes y propuestas diferenciadas con el aprendizaje cooperativo a los alumnos con NEAE. De esta forma se extraen datos sobre la realidad del problema de investigación, analizándose en profundidad de forma cualitativa.

Para el análisis de datos se utiliza el método de comparación constante, que trata del desarrollo de la codificación y del análisis de los datos de forma simultánea y continua, para desarrollar modelos explicativos sobre los datos emergentes. Se utiliza el programa informático de análisis de datos cualitativos ATLAS ti.8, donde se agrupan los datos en códigos y categorías para desarrollar una explicación sobre los mismos, posibilitando respuestas a las cuestiones planteadas: ¿cómo influye el aprendizaje cooperativo en la inclusión de los estudiantes con NEAE?

De las conclusiones extraídas en el análisis documental, se han desarrollado códigos explicativos y categorías, sobre las diferentes tipologías de necesidades educativas, conformándose finalmente en categorías sobre acciones inclusivas o propuestas diferenciadas inclusivas. Los códigos se agrupan en categorías emergentes sobre estos temas.

La siguiente tabla muestra las distintas fases de la investigación:

Tabla 1
Fases en la investigación

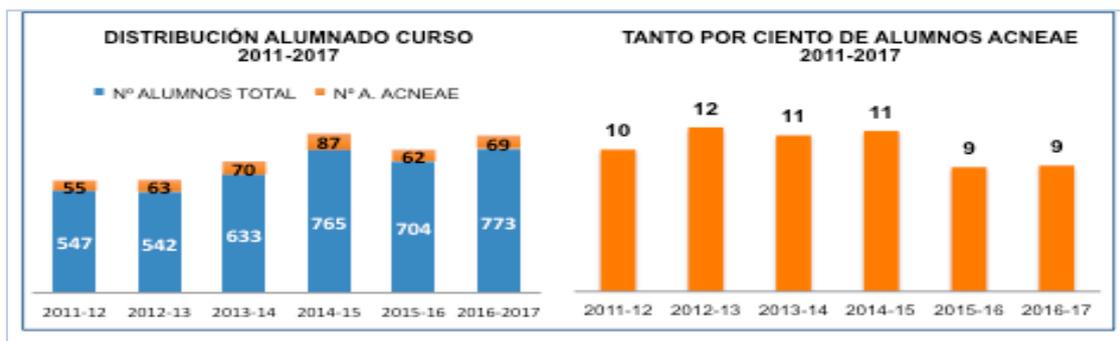
FASES DE LA INVESTIGACIÓN
A. Fase previa preparatoria de la investigación
B. Fase de recogida de datos o diagnóstico inicial
C. Fase de análisis, ATLAS. Ti
C.1) Acciones específicas sobre objeto de estudio y análisis del mismo
· Análisis documental sobre las unidades y memorias finales de los cursos 2011-2017
· Análisis del foro del 14 de noviembre del 2017, en la que se plantean acciones de diversificación y atención a la diversidad cooperativas.
· Análisis de un trabajo específico en el que se pretende plantear acciones de inclusión educativa al alumnado con NEAE.
· Diseño y creación de una documentación de carácter formativo
· Aplicación del protocolo de actuación para el análisis de alumnos con NEAE
C.2) Entrevistas y cuestionario
C.3) Análisis final
D. Fase de información

Fuente. Elaboración propia

3. Análisis y resultados

Los resultados de la investigación que se muestran en este artículo se refieren a la identificación de posibles propuestas para la atención de la diversidad inclusiva en un aula ordinaria, a través del análisis documental de las memorias finales del curso de experto cooperativo on-line, en seis cursos, desde el 2011 hasta el 2017.

Figura 1. Distribución del alumnado total y ACNEAE en los cursos de Experto AC.



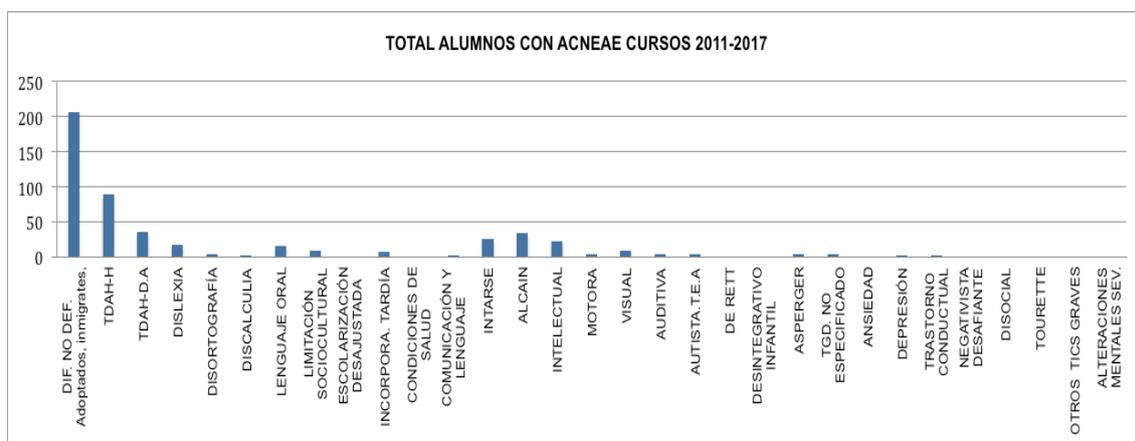
Fuente. Elaboración propia.

En el diagnóstico inicial que se realiza a las 178 memorias finales del curso de experto cooperativo (2011-2017), se observa que el número total de alumnos son 3 964, de estos un 12 % son alumnos con NEAE, es decir 495 alumnos con NEAE. La Figura 1 muestra la distribución del alumnado en los cursos 2011 al 2017, así como la

distribución en porcentaje de los alumnos con NEAE en esos cursos. Se observa que el porcentaje de los alumnos que presentan NEAE corresponde con una media de un 10 % aproximadamente y por tanto, es necesaria una atención a la diversidad dentro del aula ordinaria a este 10 % de alumnado.

En este otro gráfico (Figura 2), se describen las distintas tipologías sobre la diversidad del alumnado encontradas en las aulas ordinarias a lo largo de los cursos de experto 2011-2017, y como se observa, hay una gran presencia y diversidad en sus NEAE que deberán de ser atendidas.

Figura 2. Diversidad alumnado con NEAE. Cursos experto Cooperativo 2011-2017.



Fuente. Elaboración propia.

En referencia a los datos que han surgido del análisis de las memorias, se extraen los siguientes resultados, organizados y resumidos en la siguiente tabla de códigos y familias (Figura 1).

Así, del análisis documental emergen 32 códigos que se agrupan y organizan en 5 categorías de nivel superior: 1. Acciones cooperativas inclusivas básicas del aprendizaje cooperativo. 2. Dificultades inclusivas de los docentes al programar unidades didácticas cooperativas. 3. Acciones diversificadas específicas para los alumnos NEAE que lo requieran. 4. Acciones inclusivas externas a la unidad cooperativa dentro del aula. 5. Acciones externas fuera del aula, de atención a la diversidad.

actividades inclusivas que aportan riqueza a las acciones inclusivas, sin olvidar las acciones de apoyo que se realizan de forma individual al alumno NEAE por parte de los docentes. Así se observa en las siguientes reflexiones de los participantes en su memoria final:

Los alumnos llevan trabajando basándose en el aprendizaje cooperativo desde E. Infantil (sobre todo por rincones, pero también con gemelos y roles cooperativos), ya que forma parte de la línea pedagógica del centro. (...) Dentro de los equipos trabajan mucho por parejas, cada alumno tiene asignado su compañero de trabajo, lo que en el centro denominamos, parejas de gemelos (Memoria. C.T.P., 2015-2016, p.7).

Asimismo, se identifica que los profesores organizan los agrupamientos del alumnado al principio en parejas para posteriormente realizar agrupamientos heterogéneos con más componentes, dependiendo del nivel de aprendizaje cooperativo desarrollado en el aula y de su cohesión grupal. En este sentido el código “*apoyo por el equipo*” refleja las acciones relacionadas sobre las agrupaciones de equipos y la inclusión y el código “*roles*” muestra las acciones inclusivas que se realizan para determinados tipos de alumnos con necesidades, al diseñar la unidad didáctica cooperativa. Este código se relaciona a su vez con el código “*igualdad de oportunidades*” para el éxito. Esta igualdad se gestiona a través de dos factores clave: el “*compañero de hombro*” como eje central de las acciones de modelaje y de apoyo inclusivo de las acciones cooperativas y por otra parte con las técnicas y métodos cooperativos específicos que son utilizados para la gestión cooperativa por los docentes, como por ejemplo las técnicas 1-2-4, o el método del rompecabezas. Se observa lo indicado en:

(...) el apoyo de los compañeros, que constituye uno de los elementos centrales del aprendizaje cooperativo, es fundamental para la implicación de los alumnos en la tarea y la motivación, sobre todo en el caso de los alumnos con un nivel más bajo (Memoria. N.L.I., 2015-2016, p.7).

Categoría 2. Dificultades inclusivas de los docentes al programar unidades didácticas cooperativas. Con esta categoría se busca identificar las acciones que los docentes realizan para gestionar la atención a la diversidad en sus aulas, así como las dificultades detectadas para su puesta en práctica. Se detecta en el análisis de las memorias que en un 16 % de los documentos no se identifican acciones diversificadas o de atención a la diversidad a los alumnos con NEAE, del mismo modo, en un 54 % de ellos si se identifica que existe un desarrollo de algunas acciones inclusivas y en un 7 % se muestra que se realizan acciones dirigidas a los perfiles de aprendizaje a través de las inteligencias múltiples, aunque en ambos casos se identifica la existencia de una falta de personalización de las acciones para cada alumno. Por último. se destaca que en un 23 % de los documentos analizados se realizan acciones inclusivas a través de la puesta en marcha de proyectos cooperativos.

Analizando en profundidad los documentos, se detecta que los profesores que tienen en sus aulas alumnos con NEAE, al realizar la unidad didáctica si realizan un

análisis del contexto en el que identifican a los alumnos con NEAE, así como sus dificultades concretas y sus características específicas (gracias a los datos suministrados por el departamento de orientación), pero no planifican acciones específicas para cada uno de ellos. Se identifica la dificultad que presentan los docentes al abordar la planificación de acciones inclusivas específicas y personalizadas a cada alumno, con una falta de concreción en los ajustes y apoyos a los alumnos con NEAE. En algún caso se ha identificado que a veces se llega únicamente a una planificación de acciones de atención a la diversidad, pero que no llegan a traducirse en acciones, tareas y actividades concretas en la secuenciación de la unidad, como son la realización de las propuestas diferenciadas. Como aspecto de mejora docente, el siguiente comentario refleja la necesidad de plantear acciones encaminadas a la inclusión:

Después de haber diseñado mi Unidad Didáctica y puesta en práctica, he de reconocer que en este apartado de la diferenciación tendré que hacer un gran esfuerzo en el futuro, realizando propuestas diferenciadas cuando sea necesario (...), siempre hay alumnos con más dificultades y otros más aventajados. (...), y es este uno de los aspectos de mejora (Memoria. R.J.S., 2016-2017, p.13).

En cambio, en la siguiente reflexión docente, sí se plantean acciones en propuestas diferenciadas específicas:

(...) hemos tratado de hacer una propuesta base, y otra diferenciada por si algún alumno vemos que no llega a los mínimos propuestos con anterioridad en la programación de la UD (Memoria. R.P.C., 2014-2015, p.32).

Categoría 3. Acciones diversificadas específicas para alumnos con NEAE. Se detecta que los docentes para realizar acciones específicas a los alumnos NEAE ajustan, reducen, amplían o eliminan tareas es decir acciones similares a las que se desarrollan en los ajustes curriculares cuando se desarrolla una Adaptación Curricular Significativa (ACI), pero difieren de esta en que las actividades se desarrollan con todo el grupo, trabajando todos los alumnos en el mismo objetivo y contenido y por tanto son acciones inclusivas.

El docente al planificar las actividades para el desarrollo de la unidad didáctica cooperativa plantea diferentes actividades multinivel, que coinciden con acciones diversificadas en algunas unidades didácticas, como señala Tomlinson, (2005, 2013, 2015), al tratar el tema de la diversificación y en otras ocasiones coinciden con los proyectos cooperativos, en la planificación de actividades multinivel donde se respetan los ritmos y capacidades de todos los estudiantes, posibilitando así acciones que promuevan una mayor seguridad y autoestima. En relación al tipo de actividades multinivel el ecualizador de Tomlinson se plantea, en algunas de las unidades didácticas analizadas, como un posible apoyo para la planificación de acciones diversificadas y de desarrollo de la igualdad de oportunidades para el éxito, como se puede observar en las reflexiones siguientes:

Con respecto a la igualdad de oportunidades para el éxito he aprendido mucho al conocer el ecualizador de Tomlinson, me parece una herramienta excelente para el trabajo con mis alumnos. Lo he aplicado a la hora de diseñar mi unidad didáctica y he comprobado que el hecho de tener muy bien diferenciada la unidad didáctica ha permitido que todos mis alumnos progresen en sus aprendizajes (Memoria. I.P.C. 2016-2017, p. 76).

La idea de utilizar un “ecualizador” (Tomlinson), me pareció muy clarificadora (...) al poder combinar diferentes variables aptitudinales ajustando la propuesta educativa a las características peculiares de cada alumno. (Memoria. M.J.G-2012-2013, p.p.11-12)

También se sustrae de la información analizada, que cuando se abordan las actividades diversificadas, en algunos casos, se planifican y organizan de forma conjuntamente entre el docente y el orientador o el especialista (P.T, o A.L), pero en otras veces ocasiones las actividades diversificadas las planifica únicamente el docente.

Asimismo, se nos revela en el análisis documental, que en ocasiones existe en el aula una cooperación entre el docente cooperativo y el especialista, trabajando al unísono. Estas consideraciones se observan en el código “*dos docentes en el aula*” relacionándose este código con el código “*plan de trabajo individualizado*”, al que se llega en algunos casos cuando el alumno con NEAE requiere una acción individualizada más específica, como son las que se proponen en las adaptaciones curriculares significativas (ACI). Al tiempo estos dos códigos, están interrelacionados a la hora de diseñar propuestas diferenciadas, con el código “*P.T-A.L-Orientador. Refuerzo individual*”. Es decir, gracias a la coordinación entre el docente cooperativo y el especialista, se consigue un correcto ajuste a las necesidades de los estudiantes que lo necesiten, como se observa en la siguiente reflexión obtenida de una memoria, al diferenciar acciones cooperativas a un estudiante con un ACI:

Mayor inclusión al alumno NEAE.

Creo que esta mayor inclusión ha sido debida:

- Se ha diseñado una programación con una propuesta diferenciada para el alumno con adaptación curricular, en la que en muchos momentos podía interactuar con sus compañeros, trabajaba lo mismo, aunque fuera de forma diferente.
- Con el apoyo de la PT, se le ha adelantado lo que iba a trabajar con el grupo-clase. Importantísimo él ya iba preparado.
- A la hora de configurar su equipo se ha tenido en cuenta a los miembros que lo iban a formar, zona de desarrollo próximo y habilidades cooperativas de sus compañeros... Voy observando que lo que se va consiguiendo son mejoras en cuanto al trabajo con mis alumnos, están más motivados, las sesiones son más dinámicas...Pienso que para que se trabaje con eficacia el Aprendizaje Cooperativo, debe estar bien consolidada cada una de sus fases. Debe haber coordinación entre la tutora y demás profesores que imparten

otras áreas en el mismo grupo, todos debemos trabajar en la misma línea. Pero esto debe ir haciéndose poco a poco, asentando bien las bases y no debemos pretender desde que comenzamos con la implantación que todo debe salir de la primera, es un trabajo que debemos hacer todo el profesorado junto, unificado y poco a poco y con esfuerzo (Memoria. M.C.R.L. 2016-2017, p. 61).

Además, se detectan otras acciones diversificadas, relativas a la creación de ajustes dentro de las mismas actividades para el equipo, que son planteadas a través de esquemas o mapas conceptuales, que a los alumnos con NEAE les sirve de andamiaje, junto al apoyo que puedan obtener mediante la utilización de materiales variados, para la realización de dichas actividades.

Con relación a los alumnos que necesiten anticipar las futuras tareas, debido a sus necesidades específicas (alumnos con TEA, TDAH, etc.), los docentes cooperativos, plantean acciones de anticipación como son los resúmenes, esquemas, acciones de modelado, andamiajes, apoyo y explicación personal del profesor. También se encuentran las actividades planificadas para los alumnos que presentan un ACI o una adaptación curricular significativa, donde se utilizan materiales adaptados específicamente, como por ejemplo los cuadernillos o materiales elaborados ad hoc. Al mismo tiempo se encuentra que se realizan actividades de refuerzo para aquellos alumnos que lo requieran, en las áreas instrumentales, como son el área del lenguaje y las matemáticas.

Como acciones específicas para los estudiantes con NEAE se planifican a veces propuestas diferenciadas, más centradas en ajustar acciones sobre sus necesidades más concretas, pero tal y como se recoge en los comentarios realizados en las memorias, no siempre se consigue los objetivos propuestos. Como ejemplo la reflexión que realiza un docente, sobre una propuesta diferenciada hacia los alumnos con TDAH, donde se utilizan organizadores gráficos con el fin de que el alumno se centrara en la tarea:

La propuesta diversificada contempla especialmente a dos grupos de alumnos: - Alumnos con TDAH. A ellos se les han ofrecido organizadores gráficos para que pudiesen ir recogiendo la información durante la investigación. No fueron todo lo efectivos que se pretendía puesto que no se completaron totalmente o se hizo de forma muy esquemática (Memoria. I.P.C. 2016-2017, p. 66).

En cambio, en otras ocasiones sí que se consiguen los objetivos marcados de diversificación, con la ampliación de las actividades como se señala en este caso:

Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN). A estos alumnos se les ofrecieron textos con mayor complejidad sobre el desarrollo tecnológico de la sociedad del siglo XXI, relacionados además con sus intereses personales. En ambos casos los resultados han sido muy buenos. También les ofrecí explicaciones más amplias sobre algunos de los textos trabajados y les exigí mayor complejidad en la exposición oral (Memoria. I.P.C. 2016-2017, p. 66).

Categoría 4. Acciones inclusivas externas a la unidad cooperativa dentro del aula. Esta categoría recoge todas aquellas acciones de atención a la diversidad que plantean los docentes en el aula, pero que no han sido planificadas en el diseño previo de la unidad didáctica, como son las acciones que el docente realiza de forma individual a los alumnos NEAE que lo necesiten por motivos diversos como la falta de comprensión sobre la tarea planificada, o la necesidad de apoyo específico en algún momento determinado. Al mismo tiempo se recogen todas aquellas actividades adaptadas que los alumnos tienen debido a un desfase curricular alto, o por presentar una adaptación curricular significativa en el caso de los alumnos con NEE o NEAE. Como ajustes inclusivos externos se observa el trabajo que realiza el profesor de apoyo dentro del aula:

El portavoz de cada grupo expondrá una idea de su mapa; el docente en la pizarra. (...) irá concretando, (...) las ideas obtenidas. La profesora de compensatoria estará con los alumnos que presentan desfase curricular significativo dándoles las pautas y ayudándoles en el proceso de elaboración (Unidad didáctica A.B.H. y R.A. 2013-2014, p. 26).

Categoría 5. Acciones externas fuera del aula de atención a la diversidad. Esta categoría se refiere a todas aquellas acciones de atención a la diversidad que se plantean fuera del aula ordinaria a los alumnos con NEAE. Por una parte, se recogen todas las acciones realizadas por el departamento de orientación, como son el refuerzo individual, ya sea a través del orientador o del especialista en pedagogía terapéutica (PT), de audición y lenguaje (AL), etc., y por otra parte las acciones que se realizan mediante el aula de enlace para mejorar los ajustes a los alumnos con necesidades. Además, se incluyen las acciones que el docente desarrolla en su aula a través de programas específicos de atención a la diversidad, como por ejemplo el programa de educación compensatoria o el de diferenciación curricular, mediante el apoyo en las áreas instrumentales básicas que fueran necesarias para mejorar las necesidades de los estudiantes. Como ejemplo de acciones externas sirve este comentario de la gestión que realiza el departamento de orientación:

En las asignaturas que se imparten en inglés (natural science y social studies), el alumno trabaja con el departamento de orientación del colegio, quienes han establecido unas pautas de orientación a los padres para mejorar la convivencia en casa, planteando los mismos contenidos sólo que traducidos al castellano (Proyecto cooperativo. M.F.F. 2014-2015, p. 5).

4. Discusión

El objetivo de este trabajo es analizar qué elementos de la acción cooperativa aplicada en la práctica del aula, afectan e influyen en la gestión de la atención a la diversidad, específicamente de los estudiantes con NEAE.

Con relación al profesorado y sus implicaciones sobre la formación que han recibido, cabe señalar que la percepción es altamente positiva y gratificante, puesto

que han podido formarse y profundizar en la metodología cooperativa, aportándoles herramientas para la implantación del aprendizaje cooperativo en sus aulas y la gestión de acciones en la atención a la diversidad e inclusión educativa. Junto a esto, en el análisis de su práctica se observan grandes mejoras en las prácticas de aula, constatándose en evidencias en su trabajo diario con sus alumnos. Así, a través del curso de posgrado recibido, el profesorado se plantea nuevos retos e interrogantes, como es el desarrollar esta metodología en sus centros promoviendo la inclusión educativa.

El análisis documental realizado pone de manifiesto que el aprendizaje cooperativo desarrollado en el aula plantea diversas acciones cooperativas inherentes al mismo trabajo cooperativo, que implican una acertada atención a la diversidad. Para que se realicen estas acciones inclusivas, es necesario organizar y planificar unas condiciones cooperativas previas para su funcionamiento inclusivo, además de desarrollar diversas acciones inclusivas específicas para algunos estudiantes con NEAE (como son las acciones de diferenciación curricular). Por otra parte, la práctica cooperativa está relacionada y condicionada por las relaciones entre el docente, el alumnado con NEAE y los especialistas del departamento de orientación gestionando la inclusión de los alumnos con NEAE. Este hecho de recabar información previa para agrupar de forma equilibrada es comentado en investigaciones anteriores (Torrego y Negro, 2012; Torrego, Monge y Muñoz, 2018).

Con relación a la primera cuestión que surge sobre las posibles acciones cooperativas inclusivas básicas, que implican de forma intrínseca ajustes inclusivos, se comprueba que los estudiantes al trabajar de forma cooperativa generan actuaciones que abarcan una mayor atención a la diversidad entre ellos. Actuaciones que parten de un diseño previo básico pero fundamental para la organización de los equipos cooperativos. Es decir, para la organización y diseño de equipos cooperativos que generen inclusión entre sus miembros, se necesita previamente recabar información sobre todos los alumnos, en aquellos aspectos necesarios para poder realizar la configuración de las agrupaciones, como son las aptitudes, motivaciones, perfiles de inteligencia, habilidades sociales, etc. Esta información es primordial para organizar un aula cooperativa equilibrada.

Un punto muy importante a considerar en el desarrollo de las acciones cooperativas de atención a la diversidad, es la obtención de información sobre las dificultades concretas de cada estudiante con NEAE, con el fin de que el docente cooperativo pueda organizar agrupaciones equilibradas entre los alumnos. La obtención de la información la suele aportar el departamento de orientación y por tanto, una conclusión clara es la necesidad de una correcta comunicación interdepartamental (orientación y profesor cooperativo), para realizar los posibles ajustes a las necesidades concretas de cada alumno necesitándose una coordinación entre ambos para organizar las actuaciones diversificadas, las acciones inclusivas externas a la unidad didáctica y las que se realizan fuera del aula ordinaria. Por tanto, se necesitan de apoyos a estos alumnos como señalan diversos autores (Casanova y Rodríguez, 2014; Holzschuher, 2016; Marchesi, 2017; Peirats y Marín,

2018), aunque algunos de estos autores no terminan de subrayar la necesaria coordinación entre profesor y especialista para la mejora inclusiva del alumnado.

Se revela como un factor determinante en la creación de los agrupamientos cooperativos inclusivos la figura del compañero de hombro que actúa como factor clave para la adecuada atención a la diversidad inclusiva de los estudiantes con NEAE al crear entornos de apoyo, ayuda y andamiajes a través del trabajo cooperativo que favorecen sentimientos de aceptación y pertenencia al grupo, reforzando la autoestima y la confianza de los alumnos con NEAE y las habilidades sociales. De esta forma, las agrupaciones cooperativas iniciales que se realizan en parejas emergen reforzadas para formar parte de equipos heterogéneos más amplios, donde la gestión de los roles permite al alumno con NEAE aportar valor al equipo. Por tanto, la figura del compañero de hombro, realizando andamiajes cuando el estudiante con NEAE lo necesite y la propia gestión cooperativa que cada equipo genera a través de la interdependencia positiva de sus componentes, crea esta inclusión específica y básica del trabajo cooperativo. Esta concepción sobre gestión de la interdependencia positiva como elemento básico del aprendizaje cooperativo que ejerce de argamasa para aglutinar a todo el equipo, lo señalan los principales investigadores que han estudiado el trabajo cooperativo y sus influencias (Johnson & Johnson, 1989, 2005, 2017, 2018; Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Slavin, 1999; Ovejero, 2018) siendo este centro, el compañero de hombro en los alumnos con NEAE.

Además, la organización de acciones que gestionen la igualdad de oportunidades, básicas para la atención a la diversidad, se plantean mediante la utilización de algunas técnicas o métodos cooperativos específicos por parte del docente, como pueden ser la técnica 1-2-4 o el rompecabezas como método, y los rincones como planteamiento cooperativo facilitador de oportunidades.

En relación a la cuestión planteada sobre las dificultades que los docentes tienen al desarrollar actividades inclusivas programando unidades didácticas cooperativas, se observa que los profesores al diseñar las sesiones incluyen en la programación didáctica acciones de atención a la diversidad para los estudiantes con NEAE identificados, no obstante, al profundizar en el análisis de las sesiones programadas se comprueba que la mayoría de acciones de atención a la diversidad señaladas, no se concretan en ninguna tarea o acción específica para estos alumnos.

Por otra parte, se identifica que cuando se planifican acciones concretas inclusivas a estos alumnos, suelen ser muy generalistas, sin materializarse en acciones personalizadas para las necesidades concretas de cada alumno con NEAE. En definitiva, al no plantear acciones concretas se resta concreción y una atención a la diversidad real para el estudiante que lo necesita.

5. Conclusiones

De lo indicado se concluye que el profesor que planifica el trabajo cooperativo deberá programar las acciones de atención a la diversidad a sus alumnos

con NEAE de forma más personal y concreta para poder realizar una verdadera inclusión ajustando sus programaciones cooperativas.

Profundizando en el análisis de las acciones de atención a la diversidad planteadas para los estudiantes con NEAE, se han identificado algunas acciones diversificadas específicas para aquellos alumnos que lo necesiten. La diversificación se plantea al necesitar el alumno con NEAE de algunos ajustes específicos en las tareas programadas para todo el grupo. Se suele diversificar eliminando, priorizando o añadiendo tareas o actividades (Tomlinson, 2005, 2013), para poder conseguir que el alumno esté incluido en su equipo cooperativo, desarrollando los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje. Como apoyo a las actividades diversificadas se plantean actividades de refuerzo en las áreas instrumentales básicas que el estudiante necesite junto a la utilización de resúmenes, esquemas u otros materiales que sirvan de refuerzo. Para el correcto funcionamiento de la diversificación a veces se plantea la co-enseñanza, especialista y profesor planificando el trabajo cooperativo de atención a la diversidad específico. Este punto sobre la co-enseñanza es señalado en algunas investigaciones (Villa, Thousand & Nevin, 2008; Cotrina, García y Caparrós, 2017)

Asimismo, se identifica la existencia de otra opción que aborda acciones de atención a la diversidad para estudiantes con NEAE, como es el proyecto cooperativo donde el respeto a los ritmos y capacidades de cada alumno se muestra como esencia inclusiva, anticipando las acciones que van a realizarse mediante el proyecto.

Con relación a las acciones externas a la programación cooperativa del aula, cabe señalar la importancia que representa la figura del profesor cooperativo y sus actuaciones individuales en relación a los estudiantes con NEAE, apoyando en lo que fuera necesario.

También se encuentran actividades específicas diferenciadas que necesitan realizar los estudiantes con alguna adaptación curricular significativa. En definitiva, aunque sean acciones de atención a la diversidad, no se pueden considerar acciones inclusivas cooperativas pues están separadas de las actividades cooperativas del equipo.

Por último y en relación a la cuestión planteada sobre las posibles acciones de atención a la diversidad externas al aula ordinaria, se necesita de una adecuada coordinación entre las medidas y actuaciones propuestas desde la orientación del centro para los estudiantes con NEAE, como son las actuaciones que se desarrollan en los programas de educación compensatoria, a través de las aulas de enlace, de compensación educativa, de apoyo al inmigrante, o de mejora del aprendizaje y del rendimiento. En todas estas actuaciones se pueden planificar aprendizajes cooperativos. Por tanto, se observa la necesidad de organizar una adecuada coordinación entre el departamento de orientación y el profesorado que trabaja en el aula de forma cooperativa con sus alumnos para una mayor acción inclusiva.

En definitiva y como conclusión final, el aprendizaje cooperativo responde adecuadamente a la atención a la diversidad pero para ello es necesario que el profesor programe correctamente acciones inclusivas específicas para sus estudiantes con NEAE y que se plantee desde el centro una mejora en la coordinación entre el departamento de orientación y el profesor que implanta el aprendizaje cooperativo, para juntos poder programar y ajustar las acciones inclusivas cooperativas a los alumnos que lo necesiten.

Asimismo, se observa la gran relevancia que tiene la formación del profesorado para la mejora de la práctica de enseñanza-aprendizaje, trasladando esta formación adquirida a la programación y organización del trabajo cooperativo en el aula, facilitando que se puedan poner en marcha las acciones que fueran necesarias para la inclusión educativa.

Como posible perspectiva y línea de trabajo futuro en relación a la metodología cooperativa y a la atención a la diversidad, se plantean dos ideas, la necesidad de formación a los docentes en esta metodología y la necesidad de reflexión sobre las acciones de atención a la diversidad concreta en la práctica cooperativa docente, dirigida a la aplicación de actuaciones de atención a la diversidad inclusivas en el aula.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. Londres: Routledge.
- Arnaiz, P., de Haro-Rodríguez, R., & Maldonado, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 18-24. Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/p/207145/>.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar* 10, (51-78).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 24/05/2019 en: http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 13(3), 5-19. Recuperado el 24/05/2019 en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2780>

- Bruk Z.Y., Patrusheva I.V., & Fedina L.V. (2018). Professional Samples in the Training Process of Primary School Teachers for Working with Inclusion. *Psihologo-Pedagogičeskie Issledovaniâ*, 10(1), 116-126.
- Casanova, M. A. y Rodríguez, H. J. (2014). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Chao, C., Lai, F., Ji, M., Lo, S., & Sin, K. (2018). Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? *Teaching and Teacher Education*, 75, 164-173.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cotrina, M., García, M.C. y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 57. Doi: <https://doi:10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Duran, D. (2018). Aprendizaje entre iguales. Evidencias, instrumentos para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. En J.C. Torrego, y C. Monge,. (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44(7), 16. Recuperado el 24/05/2019 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142288>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De Nuevo “Voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Recuperado el 24/05/2019 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4453316>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. Doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Giné, C., Durán, D., Miquel, E., Sandoval, M., López, M. L., & Echeita Sarrionandia, G. (2002). Index for Inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(5), 227. Doi: <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Gómez Pintado, A., Rojo Robas, V., & Zuazagoitia, A. (2018). Implementación de metodologías cooperativas en la docencia universitaria: experiencias en la

- facultad de educación y deporte de Vitoria-Gasteiz. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 119-138.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263.
- Guarro, A., Negro, A. & Torrego, J.C. (2012) *Estrategias para la planificación de unidades didácticas de aprendizaje cooperativo*. En Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación. Madrid: Alianza.
- Holzschuher, C. (2016). *Cómo organizar aulas inclusivas: propuestas y estrategias para acoger las diferencias* (Vol. 20). Madrid: Narcea.
- Iglesias, J. C., González, L. F. & Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Minnesota, EE. UU: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2017). *Impacto de la interdependencia social en los resultados: Inclusión y mejora educativa*. Actas I Congreso de inclusión y mejora educativa. En Torrego, J.C., Rayón, L. Gómez, P. y Muñoz, Y. (Coords.). Alcalá de Henares, Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2018). *Aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión*. En J.C, Torrego, y C. Monge, (Coords.). Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo. Madrid: Síntesis.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. & Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA.: Kagan Cooperative Learning.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lago, J. R. & Pujolàs, P. (2007). *La organización cooperativa de la actividad educativa*. En J. Bonals, y M. Sánchez-Cano: Manual de asesoramiento psicopedagógico. Barcelona: Graó.
- Lago, J. R. & Pujolàs, P. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa CA/AC (cooperar para aprender/aprender a cooperar)*. Barcelona: Octaedro.

- Lago, J.R., Pujolàs, P. & Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula*, 17, 89-106. Recuperado el 24/05/2019 en: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8397>
- Lago, J. R., Pujolàs P. & Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3(11), 207-218. Recuperado el 24/05/2019 en: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Lago, J. R., Pujolàs, P., Riera, G. & Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 73-90. Recuperado el 24/05/2019 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504531>
- Marchesi, Á. (2017). *De la educación especial a la inclusión educativa*. En Á. Marchesi, , C. Coll, & J. Palacios.. *Desarrollo psicológico y educación: 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y desarrollo (3a. ed.)*. Madrid: Alianza.
- Moruno, P., Sánchez, M. & Zariquiey, F. (2011). *La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia*. En J.C. Torrego, (Coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.
- Muñoz, Y. & Porter, G. L. (2018). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1544301
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Peirats, J. & Marín, D. (2018). *Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Valencia: Tirant humanidades.
- Peñalva, A., & Leiva, J L. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias pedagógicas*, (33), 37-46.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, 15-93. Recuperado el 24/05/2019 en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9fd29516-0a1f-426b-821e-befca46e1e15/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>

- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, , 30, p.p. 89-112. Recuperado el 24/05/2019 en: [Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo](#)
- Pujolàs, P. (2012). *La implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas*. En J.C. Torrego, . & A. Negro, (Coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación* (p.p. 77-104). Madrid: Alianza.
- Pujolàs, P. (2017). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sampaio, A. A. (2018). Meeting of Special Education and Inclusive Education: The training of mediator teachers in the field of intellectual disability. *Educação Unisinos*, 22(2), 138-146.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). *Group investigation: Expanding cooperative learning*. Nueva York: Teacher 's College Press.
- Slavin, R.E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires. Argentina: Aique.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Barcelona: Paidos.
- Tomlinson, C.A. (2013). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Tomlinson, C.A. (2015). *Leather ship for differentiating schools and classrooms*. Barcelona: Paidos.
- Torrego, J. C. & Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza.
- Torrego, J.C. & Rayón, L. (2018). *Aprendizaje cooperativo, inclusión e investigación educativa. Aportaciones de los diseños mixtos*. En J.C. Torrego, & C. Monge, (Coords.). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis.

Torrego, J.C. & Zariquiey, F. (2011). *Unidades didácticas de aprendizaje cooperativo para alumnos con altas capacidades*. En J.C. Torrego, (Coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM. (p.p.167-198).

Torrego, J.C., Monge, C. & Muñoz, Y. (2018). *La formación del profesorado como clave para la inclusión desde el aprendizaje cooperativo*. En J.C. Torrego, & C. Monge, (Coords.). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis.

Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA. London: Corwin Press.

Cómo citar este artículo

Perlado, I., Muñoz, Y., Torrego, J. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 128-151. DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.9468