

El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa

Cooperative Learning, a path to educational inclusion

Sara LATA DOPORTO y M^a Montserrat CASTRO RODRÍGUEZ
Universidad de A Coruña

Recibido: Diciembre 2014

Evaluado: Marzo 2015

Aceptado: Abril 2015

Resumen

La atención a la diversidad se ha convertido en un elemento básico de los sistemas educativos de muchos países. Las respuestas educativas que se han desarrollado en las escuelas, aquellas que entienden la diversidad como un valor enriquecedor dentro del proceso educativo, han dado lugar a modelos muy diferentes. A nivel internacional, hay un movimiento que defiende la necesidad de promover los modelos inclusivos, que entienden la diferencia como una oportunidad para aprender juntos, y sitúa la metodología como uno de los pilares básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje basado en la cooperación se presenta como una propuesta alternativa para trabajar en la escuela. Diferentes investigaciones realizadas a lo largo de los últimos años ponen en evidencia las importantes contribuciones del trabajo cooperativo para la adquisición de valores y actitudes que mejoran la convivencia al mismo tiempo que facilitan un mejor desarrollo personal para todo el alumnado. Nuestro trabajo en la enseñanza primaria y secundaria nos ha permitido reflexionar y recoger información sobre nuestra experiencia alrededor de la atención a la diversidad en el marco de una escuela que pretende caminar a la inclusión. El artículo presenta una reflexión sobre las contribuciones del aprendizaje cooperativo dentro de una escuela que busca la inclusión de todos los chicos y las chicas, basándonos para ello en nuestras propias experiencias profesionales, así como en el análisis y la interpretación de las contribuciones principales recogidas en la bibliografía nacional e internacional.

Palabras clave: cooperación, inclusión, atención a la diversidad, aprendizaje activo.

Abstract

Attention to diversity has turned into one of the basic element of the educational systems of many countries. The educational answers that have generated in schools, those which understand diversity as an enriching value of the educational process, have led to very different models. Internationally, there is a movement that defends the necessity to promote inclusive models, that understand difference as an opportunity to learn together, and places methodology as one of the basic pillars of the teaching and learning process. In this sense, learning based in cooperation presents itself as an alternative proposal to work at school. Different investigations carried out during the last years bring forward the main contributions of the cooperative work in

the acquisition of values and attitudes that improve coexistence at the same time that facilitate a better personal development of all the students. Our work in primary and secondary school has allowed us to think about and collect information and our experience around the attention to diversity in the frame of a school that aims to walk towards inclusion. The present article presents a reflection on the contributions of the cooperative learning inside a school that looks for the inclusion of all the boys and girls, relying on our own professional experiences as well as on the analysis and interpretation of the main contributions collected in the national and international bibliography.

Keywords: cooperation, inclusion, attention to diversity, action learning.

El presente artículo se nutre en buena medida en nuestra experiencia en ocho colegios públicos gallegos (CEIP, CPI e IES) como docentes. Una experiencia que nos han proporcionado la oportunidad de vivir la escuela, en su evolución e incluso involución y estancamiento en cuanto a la atención a la diversidad, percibiendo las resistencias que se generan en torno a la inclusión educativa y social de las personas que presentan NEAE. Ambas autoras con trayectorias diferentes: para una de nosotras, casi dos décadas de docencia en varias etapas educativas y, para otra, la motivación de quién empieza con amplia formación en torno a la atención a la diversidad. Las dos hemos decidido compartir e intercambiar información, opiniones, experiencias sobre la visión que tenemos en torno a las prácticas educativas inclusivas que vivimos directamente en el ejercicio de nuestra profesión y con las lecturas que nos han acompañado.

Hemos vivido los continuos cambios legislativos en educación que se han venido produciendo a lo largo de las últimas tres décadas en España y que han asumido entre sus prioridades la atención a la diversidad, por lo menos en su declaración de intenciones. Y algo parece haber repercutido en el sistema educativo español que, según los últimos informes PISA, lo sitúan entre uno de los más equitativos a nivel mundial (MEC 2011 y MECD, 2013). Una atención a la diversidad que debe implicar la progresiva consecución de objetivos que promuevan la inclusión educativa y, cómo no, también social, de todo el alumnado, con independencia de sus características.

La implementación de políticas y estrategias metodológicas en el aula no siempre han sido recibidas positivamente por los miembros de la comunidad educativa, entre ellos el propio profesorado, que ante el desconocimiento o, quizás, también la inseguridad y el miedo a cambiar sus ejercitadas prácticas profesionales, no le han facilitado el proceso. Muchas veces el cambio de actitudes ha venido de la mano de las situaciones de dificultad extrema, la experiencia vivida positivamente por otros compañeros y compañeras ó incluso por la progresiva concienciación de los pequeños éxitos conseguidos con sencillos cambios actitudinales y metodológicos en el aula.

El camino hacia la promoción de la inclusión educativa y social se antoja complejo y se constituye en un proyecto de retos que afecta a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general. En muchas ocasiones, el liderazgo de los profesionales que piensan que otra escuela es posible ha de centrarse en conocer y difundir cómo pequeños cambios en el quehacer de toda la comunidad educativa pueden ser la base para la mejora progresiva de la vida del alumnado dentro y fuera del aula, que pueden

ir desde la comunicación establecida entre las partes, como la búsqueda de recursos, o simplemente visibilizar los objetivos, los miedos, las potencialidades de todos los implicados, etc. Téngase en cuenta que según la opinión de distintos autores y organismos nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2002; UNESCO, 2014) la construcción del proyecto inclusivo se caracteriza en gran medida por un cambio metodológico. La interacción y el diálogo resultan claves en un modelo que se organiza para intentar conjuntamente conocer, investigar y buscar posibles respuestas a las situaciones vitales que nos rodean. Evidentemente este presupuesto exige la puesta en práctica de metodologías basadas en la interacción, el diálogo, que consecuentemente determina el uso de estrategias didácticas basadas en el principio de trabajo comunitario.

El trabajo cooperativo, entre otras metodologías, se constituye en una propuesta importante en las aulas y los centros educativos en general. En este artículo se pretende identificar las posibles variables que caracterizan una propuesta educativa inclusiva y las posibles aportaciones con las que el trabajo cooperativo puede contribuir en un proyecto educativo que busca la inclusividad. Nuestra experiencia personal ha puesto de manifiesto que, quizás el gran proyecto a conseguir en cada equipo docente sea el desarrollar un trabajo colaborativo, de no ser posible el cooperativo, pues puede ser el punto de partida para mejorar nuestra intervención en el aula. Llegar a reconocer que el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe ser una tarea solitaria, sino compartida, permite la superación de algunos de los grandes obstáculos al trabajo dentro del aula, simplemente, por el hecho de asumir cambios o decisiones que individualmente serían retos difíciles, no por la dificultad de su implementación, sino por la aceptación del resto de la comunidad educativa.

Otro aspecto clave, y fruto de ello es el presente artículo, es que el profesorado debe ser consciente de la necesidad de entender su trabajo como un proceso de investigación constante sobre su propio ejercicio profesional, sobre el que reflexionará individual y colectivamente, con el objetivo básico de un desarrollo profesional basado en la búsqueda permanente de formas que mejoren su trabajo dentro del aula y fuera de ella, pues la pretensión de inclusión supera las paredes de una escuela.

¿Qué significa ser diverso?

Las características específicas de cada persona la hacen única y diferente a sus congéneres. De ahí que resulte imprescindible entender la diversidad como una cualidad inherente a la condición humana. La diversidad viene condicionada por distintos factores. Desde la experiencia en las aulas de las distintas etapas educativas, todo docente percibe la diversidad de alumnos y alumnas que se presentan en ellas. Todos y todas son diferentes ante situaciones muy semejantes, aunque en cada momento hay personas que adoptan patrones de conducta y actitudinales similares. Otra cuestión es si el docente quiere verla y admitirla, quiere aceptarla y aprovecharla dentro del proyecto educativo que se desarrolla en su clase o por el contrario la rechaza por considerarla negativa, o simplemente, porque considera que le complica o excede “los objetivos escolares”.

Banco Mundial (2004:16) recoge de la Fundación Diversidad y Educación (2003) que se puede hablar de diversidad social, cultural, étnica, política, religiosa, lingüística, educativa, sexual, de género, científica, personal y ambiental o de biodiversidad. Una variedad no siempre reconocida dentro de la escuela. Por su parte, Devalle de Rendo y Vega (2006) añaden a esta lista la diversidad de capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones y la diversidad de inteligencias (inteligencias múltiples). Consecuentemente, la consideración de todas estas dimensiones explica y justifica las diferencias y las semejanzas entre todos los seres humanos, por tanto van más allá de entender la diversidad sólo en términos de incluir a personas que presentan diversidad funcional. Dentro de este abanico de posibilidades, las respuestas legislativas son muy diversas.

La diversidad es inherente y natural al ser humano, pero entra en controversia con la consideración social bien extendida de que “algunas diferencias”, con frecuencia, sirven para distinguir negativamente a personas o colectivos. La connotación negativa o positiva de lo diferente responde a una construcción social, que tienen lugar en un tiempo y un espacio concreto. Un constructo que explica que lo que hoy está valorado positivamente, incluso en la escuela, puede que anteaer fuese impensable. Con frecuencia, en muchas comunidades educativas vivimos la diferencia únicamente desde la perspectiva de no ser “igual” a los demás como un obstáculo al desarrollo personal del propio alumnado que sea “diferente”, pero también como un obstáculo de los que son considerados “normales o iguales”. Posiblemente, después de 30 años del inicio de la integración educativa del alumnado con NEAE, todavía hoy en muchas escuelas, por ejemplo, el vocabulario utilizado no apoya el proceso de inclusión de todos los estudiantes.

Implicaciones de la atención a la diversidad en la escuela

Con el fin de concretar factores que condicionan la caracterización de una persona dentro del ámbito escolar, se recoge la propuesta de Casanova (2003) donde expone las diferentes situaciones o circunstancias que entiende que pueden repercutir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y que, por consiguiente, necesitarán ser atendidas: Estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones, competencias, discapacidades, diferencias sociales. Las combinaciones de todos estos factores que se pueden producir de acuerdo con la propuesta de Casanova, se hace necesaria una respuesta del sistema educativo a esta pluralidad y a las necesidades educativas derivadas de la misma. España, aunque tarde, se incorpora a este proceso ya en el último cuarto del siglo XX. No será hasta el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial y especialmente en la década de los noventa con la LOGSE (1990) cuando se inicia muy lentamente la organización de un entramado que ha llevado a nuestro sistema educativo a ser considerado por informes internacionales como uno de los más equitativos de los países incluidos en la OCDE (MEC, 2011; MECD, 2013). Este dato es muy significativo teniendo en cuenta que la búsqueda de la equidad es uno de los ejes básicos a conseguir bajo los principios de un sistema educativo público que pretende caminar hacia la inclusividad. Un camino iniciado, aunque con la consolidación de ciertas medidas, pero que bajo la justificación

de una crisis económica profunda está siendo atacado, ya no sólo por los recortes en inversión que afecta a la dotación de recursos humanos y materiales, sino también por la falta de dotación para la investigación y en especial las últimas medidas aprobadas con la LOMCE, que a falta de su concreción, aparenta un retroceso importante en lo que a la atención a la diversidad se refiere. Posiblemente, la problematización de la situación actual de la escuela y la todavía endeble cultura inclusiva social y escolar está haciendo surgir colectivos que apoyen prácticas educativas excluyentes.

A pesar del impulso legislativo de las últimas tres décadas, que como decíamos, asume la atención a la diversidad como una de las principales señas de identidad, las medidas adoptadas no siempre han sido coherentes entre sí, lo que ha desconcertado al profesorado. Recién aprobada la última reforma educativa, habrá que evaluar con precisión, con el objetivo de valorar si ponen en peligro los avances experimentados en las últimas décadas o si mejoran los obstáculos que hasta el momento impedían el progreso en el camino de la atención a la diversidad. Incluso, las distintas comunidades autónomas comparten un marco legal en esta temática, sin embargo, en el desarrollo legislativo que les corresponden dentro de su autonomía, son distintos los colectivos que consideran destinatarios específicos de las medidas de atención a la diversidad (Abós y Domingo, 2013).

La atención a la diversidad, según Cabrerizo Diago y Rubio Roldán (2007: 45-46), hace referencia a *“cualquier decisión que se tome o cualquier actuación”*, refiriéndose tanto al ejercicio dentro del aula o del centro como a las decisiones políticas adoptadas, su relevancia lleva a que los autores consideren la atención a la diversidad como *“un principio regulador de la función docente que implica a todas las instancias educativas y que tiene como finalidad aprovechar las peculiaridades de cada alumno para potenciar su desarrollo a través de su aprendizaje.”*

Nuestra experiencia dentro del aula como docentes de apoyo a la diversidad, nos lleva a afirmar que una de las barreras más importantes que se encuentra el profesorado para desarrollar una práctica educativa que intente integrar y aprovechar las ventajas de la heterogeneidad dentro del aula: es el miedo al manejo del aula; el temor de la pérdida de control que le lleve al cuestionamiento por parte de las familias y de su propio entorno profesional; la pérdida de posibilidades de aprendizaje de los que considera que no necesitan ayudas o los que comúnmente denominan “normales”; el desconocimiento de cómo hacerlo o la falta de reflexión sobre su propia actividad docente donde a veces introduce incluso “inconscientemente” iniciativas para la atención a la diversidad; sin olvidar la falta de formación teórica y metodológica en el ámbito; el miedo a introducir modelos que el resto de sus compañeros o compañeras no comparten y que se considera que si no es aceptado por todo el mundo no es posible llevar a cabo propuestas adecuadas, etc.

Condicionantes de la diversidad en la definición de un modelo de escuela

Teniendo en cuenta la función educativa de la escuela y la importante responsabilidad en el proceso de formación de cada persona *“es la escuela la responsable de ofrecer un lugar seguro a todos los estudiantes en el que vivan*

experiencias significativas orientadas a alcanzar los objetivos...” (Aguado Odina y Ballesteros Velázquez, 2012: 13). Por tanto, la escuela tiene un complejo cometido que es generar oportunidades de aprendizaje significativas en las que participan personas con intereses, necesidades, potencialidades muy diferentes. Consecuentemente, la atención a la diversidad se convierte en un eje básico a considerar en el diseño, planificación y desarrollo de propuestas educativas.

Para responder a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva, resulta imprescindible considerar la relación con los presupuestos teóricos e ideológicos de una filosofía inclusiva con todos aquellos elementos concurrentes en el proceso educativo, es decir, cómo son las metodologías de trabajo, los recursos humanos y materiales que también interacciona en los procesos de enseñanza-aprendizaje y especial relevancia adquieren el agrupamiento y la organización de los estudiantes en el aula y en el centro (Shady, Luther y Richman, L., 2013). En este sentido la formación del profesorado y su convicción con respecto al trabajo cooperativo resulta fundamental (Pujolàs Maset, Lago y Naranjo, 2013). Desde nuestro punto de vista, muchos docentes no son conocedores de que su práctica está fundamentada en una reflexión teórica que, con frecuencia, no es consciente o incluso admitida. En la práctica de las escuelas, mucho profesorado muestra un rechazo absoluto sobre lo que entiende por “teoría”, escondiéndose en la validez exclusiva de “lo práctico”... Pero ¿es posible desarrollar una práctica docente en la que el profesorado no tenga unos conocimientos, intereses, valores que le condicionan a la hora de hacer una propuesta didáctica, tanto en lo que afecta a los contenidos, a la función de la escuela, a su propio rol docente, a la elección de unas actividades u otras, a la selección de unos recursos u otros, a trabajar en cooperación con el resto de los profesionales?

Las distintas respuestas a la atención a la diversidad originan la puesta en práctica de diferentes modelos teóricos y metodológicos en el aula. Blanco (1999) haciendo un análisis más profundo de las escuelas en función de su respuesta a la diversidad distinguen entre escuelas que buscan la integración y las que promueven la inclusión, idea que ha permanecido en el tiempo. Según Devalle de Rendo y Vega (2006) se puede hablar de una escuela selectiva o de una escuela integradora, inclusiva y comprensiva. Entendiendo que la primera responde a parámetros teóricos y artificiales, que ignora la individualidad y originalidad de las personas y grupos, pues considera que todos deben evolucionar de acuerdo con lo establecido para cada grado, curso o año. Mientras que el segundo modelo pretende desarrollar actitudes individuales y sociales que generen cambios significativos en las personas, basándose en una pedagogía que propone una voluntad de desarrollar al alumnado en un contexto escolar respetuoso con la diversidad personal y colectiva. Valorar a día de hoy cuál es el modelo dominante en la escuela española pone en duda el calado de este discurso.

Analizando todos los modelos, implícitamente la metodología asume el liderazgo dentro de una propuesta educativa. Existen diferencias relevantes entre los modelos en los que se opta por la consideración exclusiva del individuo frente a las que entienden el individuo dentro de la colectividad o comunidad de la que forman parte. Aquellas que buscan la inclusión de todo el alumnado, deben entender y organizar el contexto de enseñanza-aprendizaje dando cabida a la diversidad que aportada cada individuo y a la

que se genera dentro del aula, de la escuela, debido a la interacción colectiva en la que se desarrolla el hecho educativo.

Aportaciones de la escuela que entiende la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva

Hablar de escuela inclusiva supera la dimensión de “hecho o momento” educativo, pues representa una actitud, un sistema de valores, de creencias, que tienen como lo que en buena medida justifica la progresiva incorporación y reconocimiento de variables que se han de tener en cuenta a la hora de alimentar una cultura y política inclusivas, que se concreta en prácticas y experiencias inclusivas a desarrollar en cada contexto en el que un grupo de estudiantes conviven formando parte de un proyecto educativo común. En la actualidad, son numerosas las investigaciones que reflejan el efecto positivo del trabajo escolar desde una perspectiva inclusiva, aunque se percibe la necesidad de aumentar los esfuerzos en investigación para superar los vacíos que se encuentran en numerosos ámbitos según se pone de manifiesto en el exhaustivo trabajo realizado por Lindsay (2007), Brownell, Smith, Crockett, y Griffin (2012) y Fisher (2012) y así se puede comprobar día a día en las aulas.

Con mucha frecuencia, en los colegios comprobamos que hay determinados discentes que muestran una actitud disruptiva o que no tienen un buen rendimiento académico con la mayoría del profesorado, sin embargo, con un docente en concreto los resultados son exactamente al contrario. ¿Qué condiciona esta actitud? Pueden ser variadas las respuestas: que los contenidos y las metodologías le resulten interesantes y adecuadas a sus intereses, pero en muchas ocasiones, simplemente es que el o la estudiante se siente comprendido y aceptado por el profesorado. Muchas veces nuestros estudiantes lo único que necesitan es alguien que los entienda, que crea en ellos, que, al contrario de lo que le suele ocurrir, se sienta importante para un profesional... Es habitual hablar con docentes que han dado un giro en su ejercicio profesional, simplemente, porque vieron que los resultados que han obtenido otros compañeros y compañeras fueron relevantes y significativos. La experiencia de que un niño o niña, un joven que actuaba constantemente para “romper la estabilidad del aula” cambie su comportamiento, el funcionamiento de la clase puede cambiar en su totalidad, tanto en su desarrollo, como en las relaciones personales que establecen entre el alumnado. En ocasiones, detrás de estas conductas se encuentra las carencias afectivas del alumno o alumna en su entorno escolar, pero que cambian exitosamente por un trabajo eficaz en el ámbito de las emociones.

Tomando como referencia a Booth y Ainscow (2002) se puede afirmar que la escuela inclusiva atiende a los siguientes preceptos: Crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado; el objetivo es mejorar la capacidad para responder a la diversidad y la finalidad es que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera de la escuela.

A ello hay que añadir una de las principales funciones de la escuela. La preparación para la vida adulta, que indiscutiblemente, entre otras, pasa por la preparación para la convivencia, lo que lleva a la UNESCO en 1995 a cuestionar *¿Cómo aprenderán a cooperar y a respetar las diferencias, en definitiva, a convivir, en una sociedad inclusiva y en comunidades integradoras, alumnos con características personales distintas, con discapacidad y sin discapacidad, con una cultura u otra... si han sido educados en escuelas o aulas separadas?*

Esta pregunta nos lleva a reflexionar sobre:

- A. Se hace necesario, por consiguiente, avanzar hacia una escuela inclusiva en la que presida el principio de equidad, en la que todos los discentes puedan desarrollarse personal y socialmente por completo dentro del grupo y donde, al mismo tiempo, cada uno reciba una educación de calidad adaptada a sus características. Por otro lado, este tipo de escuelas, no sólo fomentan la integración y la igualdad de oportunidades sino que además, ofrecen posibilidades educativas muy beneficiosas para todo el alumnado, independientemente de las capacidades y limitaciones de cada uno. Lo que determina, según Pujolàs Maset (2012: 91) que *“una pedagogía centrada en los niños y las niñas y basada en la cooperación (...) son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos”*.
- B. Resulta inconcebible hablar de aulas homogéneas en una comunidad tan heterogénea como la nuestra ya que se estaría, de ese modo, renunciando a contenidos que únicamente se pueden adquirir a través de la interacción con personas de todo tipo, que nos aportan puntos de vista y experiencias variadas.
- C. El desarrollo de una escuela que atiende a la diversidad, implica el reconocimiento según Booth, Ainscow y Black-Hawkins (2002) de la existencia de *barreras de aprendizaje* (individuales y colectivas) que exige la puesta en práctica de metodologías adecuadas tanto a nivel de aula como de centro e incluso del resto de la comunidad educativa y la sociedad de la que forma parte.

El aprendizaje compartido: la cooperación

Asegura Bruner (1986), citado por Maté Calleja (1996), que cada vez es más consciente de que la mayor parte del aprendizaje que tiene lugar en la mayoría de los marcos es una actividad comunitaria, un compartir la cultura. Según las revisiones y experiencias realizadas por Goikoetxea y Pascual (2002); Flórez García, León Aguado Díaz y Alcedo Rodríguez (2009), Pujolàs Maset (2012), Pujolàs Maset, Lago y Naranjo (2013), Bertucci, Johnson, Johnson y Conte (2012), Serrano y Pons (2014), Golub y Buchs (2014) existen evidencias significativas de las interesantes aportaciones al desarrollo individual y colectivo del trabajo en comunidad.

En primer lugar, se hace necesario diferenciar los términos cooperar y colaborar, ya que habitualmente ambas palabras se emplean como sinónimas cuando en realidad no significan lo mismo. Cooperar implica una serie de valores relacionados con el desarrollo personal del alumnado que no contempla la colaboración, que como dice Pujolàs (2009: 13-14) conlleva *“un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad”* que les lleven a asumir colectivamente un objetivo compartido, un proyecto común. Se entiende, por consiguiente, que para hablar de aprendizaje cooperativo no podemos limitarnos a plantear actividades en las que los estudiantes trabajen en equipo. Cooperar implica que el éxito se alcanza, si y solo si, todos los miembros del equipo aprenden los unos de los otros, cada cual hasta donde sus capacidades le permitan, avanzando juntos hacia una finalidad compartida. Cabe añadir la puntualización que aportan Ferreiro Gravié y Calderón Espino (2006: 31) que consideran que *“el aprendizaje cooperativo implica agrupar a los alumnos en equipos pequeños y heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del equipo”*.

El contexto cooperativo, comparado con el competitivo y el individualista, mejora sustancialmente unas actitudes positivas y una mayor atracción interpersonal hacia el alumnado diferente como ponen en evidencia distintas investigaciones (Connor, Gabel, Gallagher y Morton, 2008; Gillies, Nichols, Burgh y Haynes, 2012).

Si la finalidad es que los estudiantes interactúen y se relacionen entre ellos, bastará con llevar a cabo actividades en equipo con el grupo-aula y esto es habitual en muchas escuelas. Si además se pretende que trabajen juntos para alcanzar un objetivo común, las actividades han de tener carácter colaborativo. Y si, a mayores, se aspira a que el alumnado se ayude mutuamente y adquiera y ponga en práctica actitudes sociales positivas y valores inclusivos, habrá que desarrollar actividades cooperativas, lo que no siempre se alcanza positivamente en las escuelas (Fernández-Río, Medina Gómez y Garro García, 1998).

El trabajo cooperativo es un método adecuado para encaminarse hacia las relaciones sociales positivas, la igualdad de oportunidades y el aprendizaje de calidad para todo el alumnado en el contexto de la escuela ordinaria, que presente *“una opción metodológica”* (Torrego Seijo y Negro Moncayo, 2012: 15). Un trabajo cooperativo que incluye *“al alumnado y entre éste y el profesorado para potenciar el aprendizaje”* (Núñez Mayán, 2008), puesto que dicha estrategia arropa, apoya y anima, pero también aumenta los recursos (input) del equipo para dar respuesta a las necesidades que surgen en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Como argumenta Maté Calleja (1996) aumenta sustancialmente las posibilidades de conocimiento porque evidencian la creación de muchas más situaciones y oportunidades de replanteamiento de estructuras cognitivas, lo que propicia mayor número de situaciones que equilibran y desequilibran individual y grupalmente. En el siglo siguiente, los distintos autores inciden en las mismas dimensiones (Pujolàs Maset, 2012).

Por tanto, el trabajo cooperativo, además de dar cuenta de los contenidos tradicionalmente curriculares, implica aprender a planificar, a argumentar, a debatir, a

decidir, a organizar, etc. y se singulariza por dar especial protagonismo al “manejo” de la participación colectiva, interactiva, activa de todos los miembros del grupo, lo que resulta de difícil desempeño en aulas muy populosas. El respeto, el diálogo, la negociación, la búsqueda común del bienestar individual y colectivo... se puede constituir en contenidos de especial importancia que facilitan no solo el conocimiento de estrategias para resolver situaciones de enseñanza-aprendizaje en la escuela, sino especialmente en la edad adulta, tanto en lo que se refiere al desarrollo personal y convivencia como para el ejercicio profesional. Sin embargo, en muchas ocasiones, desarrollar esta práctica sufre fuertes resistencias en la comunidad educativa.

Evidentemente, el aumento de variables a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo convierte en más complejo. Una complejidad que hay que entender más allá de la dificultad, pues es una oportunidad para el aprendizaje desde una perspectiva global. Por ello, resulta imprescindible que la comunidad educativa en general sea conocedora de lo enriquecedor de educar desde una perspectiva positiva de la diversidad. Por ejemplo, conocer las distintas perspectivas que un grupo de personas tengan sobre un hecho, facilitará la introducción de variables que permitan una mejor explicación de lo ocurrido, que permitirá su mejor comprensión para la adopción de las medidas más adecuadas. En nuestra experiencia profesional, es en este ámbito donde quizás la formación del profesorado sea más escasa.

La UNESCO (2005: 14) entiende que “...*los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciben no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender...*”, pero extendiendo esta sensación de comodidad y de percepción al resto de la comunidad educativa. El alumnado llega a la escuela con concepciones, valores, hábitos, etc. que imperan en sus otros entornos de interacción y que no siempre coinciden con los que se promueven desde la institución escolar. En este sentido, resulta fundamental que haya ciertos acuerdos (Flecha, 2008, 2009) y significados compartidos.

Es fundamental destacar que las aportaciones del trabajo cooperativo repercuten positivamente en todo el alumnado, pues, con frecuencia se reflejan los efectos positivos sobre el alumnado que presenta diversidad funcional evidente, sino también y de forma muy especial en el resto de estudiantes (Wishart, Willis, Cebula, Pitcairn, y Dykens, 2007; Gillies, Nichols, Burgh, y Haynes, 2012) y que superan la adquisición de valores, contribuyendo a la adquisición de una formación más integral al permitir trabajar, por ejemplo capacidades, que posiblemente en otra condiciones no serían abordadas o, de serlo, cuando menos en circunstancias diferentes, lo que de por sí genera nuevas oportunidades para el aprendizaje. No obstante, muchos de estos contenidos no son valorados suficientemente por el profesorado y la comunidad educativa.

Téngase en cuenta que todo el alumnado cuando interacciona con los demás aporta su conocimiento sobre distintos aspectos de la vida, que van desde el conocimiento conceptual que tiene de la vida que le rodea (saber), pasando por su propia forma de resolver las situaciones vitales que se le van presentando (saber hacer), así como la interpretación y valores que justifican sus decisiones, sus reacciones (saber estar). Por otra parte, el profesorado a la hora de planificar sus propuestas didácticas, al tener

como eje básico de su actuación la atención a la diversidad del alumnado que convive en su aula, pondrá en uso metodologías, técnicas de trabajo y recursos que permitirán a los estudiantes experimentar, utilizar, comparar, etc. distintas formas de entender, de hacer, de actuar, de valorar, etc. Consecuentemente se está favoreciendo que el alumnado en general adquiera las competencias propuestas, pero enriquecidas por las distintas experiencias que tiene en diferentes contextos de aprendizaje.

En un artículo realizado por Flórez García, León Aguado Díaz y Alcedo Rodríguez (2009), se recogen los resultados de distintas investigaciones que ponen en evidencia las aportaciones del trabajo cooperativo en cuanto a mejora en las actitudes hacia las personas con algún tipo de diversidad funcional (Rynders, Johnson, Johnson, y Schmidt (1980), Acton y Zabatany (1988), Díaz-Aguado, Royo y Baraja (1994), Shevlin y O'Moore (2000); Piercy, Wilton y Townsend (2002) citados por Flórez García, León Aguado Díaz y Alcedo Rodríguez), después de que alumnado en diferentes edades escolares haya participado en experiencias educativas. Algunas de estas investigaciones constatan las contribuciones que se obtienen especialmente desde la perspectiva de la aceptación del otro, incrementando las interacciones positivas en los grupos, tanto con alumnado afectado por alguna diversidad funcional como sin ella y se proyecta una percepción más positiva. Sin embargo, se echan en falta estudios que analicen otras dimensiones del aprendizaje, que hagan referencia, por ejemplo, a la capacidad o competencia para resolver problemas vitales o estrictamente curriculares, a las transferencias de conocimientos curriculares, etc.

Evidenciados los aspectos positivos del aprendizaje cooperativo, no debemos caer en fundamentalismos y considerar la metodología cooperativa como la única para utilizar en un proyecto educativo inclusivo. Este posicionamiento sería contradictorio con la teoría en la que se sustenta la educación inclusiva, que lo que busca es la introducción de variedad de metodologías de trabajo, para que facilite la diversidad de experiencias y ponga en valor la necesidad de incorporar distintas formas de aprender, de interaccionar, de trabajar.

La puesta en práctica de cualquier metodología conlleva hacer frente a posibles dificultades o efectos que no son deseables en el proceso. De ahí la importancia de que el docente sea capaz de seleccionar qué es lo que más le conviene para el desarrollo de cada propuesta didáctica, que puede ir desde la integración de distintas formas de trabajo al uso de una que pueda ser la más idónea (Sharan, 2014).

Algunos de las cuestiones a plantearse a la hora de optar por el uso de metodologías basadas en el trabajo cooperativo, conviene reflexionar sobre ¿cuál es la técnica más adecuada para desarrollar en una determinada propuesta didáctica con un grupo concreto de alumnos y alumnas?, ¿cuándo se debe optar por trabajo cooperativo u otras técnicas?, ¿cómo se organiza el trabajo?, ¿cómo se organizan los grupos de trabajo?, ¿quién los integra?, ¿qué es necesario trabajar previamente para que el alumnado tenga adquiridos conocimientos que faciliten el trabajo cooperativo?, ¿qué objetivo u objetivos se pretenden trabajar?, ¿qué conflictos pueden surgir?, ¿qué se debe trabajar previamente para que el alumnado aprenda a resolver las dificultades o conflictos que puedan surgir?, etc. En este sentido resulta muy interesante revisar las sugerencias de

la Agencia Europea para el Desarrollo de la Atención a las Necesidades Educativas Especiales (2003) para usar distintas técnicas de trabajo cooperativo.

Conclusiones

La atención a la diversidad, de acuerdo con la propia naturaleza de la expresión, implica la generación de experiencias educativas compartidas entre el alumnado que convive en el aula, que lleven a adquirir competencias que le permitan alcanzar su pleno desarrollo. Por este motivo, es importante incluir en las propuestas educativas a realizar en la escuela metodologías que faciliten la integración de las necesidades y potencialidades de todo el alumnado. Una de las metodologías que desde los movimientos de la escuela inclusiva se considera de especial relevancia por sus aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje es el trabajo cooperativo. Como dice Genma Riera (2011) es muy difícil imaginar una escuela que camina hacia la inclusión sin que haya trabajo cooperativo.

El trabajo cooperativo además de los contenidos tradicionales de la escuela se presenta como una alternativa interesante para la adquisición de otros contenidos que se asimilan a través de la convivencia con otras personas que, en función de la diversidad inherente al ser humano, aprenden, opinan o actúan de forma diferente. El trabajo cooperativo facilita que un conjunto de personas puedan interactuar para la obtención de un bien compartido, en el que se acepta y se entiende como positivo que toda persona puede aportar aspectos y dimensiones diferentes en el proceso de aprendizaje, entendiendo que el aprendizaje no tiene por qué ser unívoco.

Referencias bibliográficas

- ABÓS, P. Y DOMINGO, V. (2013). La diversidad territorial de España ante el reto de la atención a la diversidad: diversidad de políticas públicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 55-75. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/182751>, [30/3/2015].
- ACTON, J. M. Y ZARBATANY, L. (1988). Interaction and performance within cooperative groups: Effects on nonhandicapped students' attitudes toward their mildly mentally retarded peers. *American Journal of Mental Retardation*, 93, 16-23.
- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2003). *Educación inclusiva y prácticas en el aula (informe resumen). Inclusive education and classroom practices (summary report)*. Recuperado de Electronic version: <http://www.European-agency.org>, [30/3/2015].
- AGUADO ODINA, T. Y BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (2012). Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12-16. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15316_19, [25/10/2014].

- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf, [25/3/2014].
- BANCO MUNDIAL (2004). *Equipo de Discapacidad y Desarrollo Inclusivo – Región de Latinoamérica y el Caribe. Alianzas para un desarrollo inclusivo. Equipo de Discapacidad y Desarrollo Inclusivo – Región de Latinoamérica y el Caribe*. Recuperado de <http://www.caminandoutopias.org.ar/accesible/cmap/BM%Alianzas%para%20un%20desarrollo%20inclusivo.pdf>, [31/03/13].
- BERTUCCI, A., JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., Y CONTE, S. (2012). Influence of group processing on achievement and perception of social and academic support in elementary inexperienced cooperative learning groups. *Journal of Educational Research*, 105(5), 329-335. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1037908743?accountid=17197>, [28/6/2014].
- BLANCO, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72. Recuperado de Red Innovemos: http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf, [2/04/2014].
- BROWNELL, M. T., SMITH, S. J., CROCKETT, J. B., Y GRIFFIN, C. C. (2012). *Inclusive instruction: Evidence-based practices for teaching students with disabilities. What works for special-needs learners series*. New York: Guilford Press. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1031152525?accountid=17197>, [2/4/2014].
- CABRERIZO DIAGO, J. Y RUBIO ROLDÁN M. J. (2007). *Atención a la diversidad: teoría y práctica*. Madrid: Pearson.
- CARRINGTON, S. Y ROBINSON, R. (2006). Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 323-334. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110500256137#.VSEkfdyUeo4>, [2/4/2015].
- CASANOVA, M. A. (2003). El tratamiento de la diversidad en la educación básica obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 121-143. Recuperado de la web Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/rie31a04.PDF>, [31/3/2014].
- CONNOR, D.J. , GABEL, S.L, GALLAGHER, D.J Y MORTON, M, (2008). Disability studies and inclusive education — implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (5–6), 441–457. Recuperado de

- <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110802377482#.VSeKzNyUeo4> [10/4/2014].
- Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG del 9 de julio de 2007)
- DEVALLE DE RENDO, A. Y VEGA, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: AIQUE. Recuperado de Terras fundación: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/117/biblio/77Laescuelaincluyeoexcluye.pdf>, [30/3/2014].
- DÍAZ-AGUADO, M.J., ROYO GARCÍA, P. Y BARAJA, A. (1994). *Programas para favorecer la integración escolar*. Madrid: ONCE
- ECHETA SARRIONANDIA, G. (S.F.). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. UNESCO/OREALC. *VII^os Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. M.E.-RIINEE. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Gerardo%20Echeita.%20UNESCO.ME%202010.%203.%20doc.pdf, [9/4/2014].
- FERGUSON, D. L.(2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 109-120. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250801946236>, [31/3/2015].
- FERNÁNDEZ-RÍO, J., MEDINA GÓMEZ, J.F., Y GARRO GARCÍA, J. (1998). Una herramienta para la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales: El aprendizaje cooperativo. *Aula*, 10, 275-283. Recuperado de la Universidad de Salamanca (USAL): http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/3577/3594, [2/4/2014].
- FERREIRO GRAVIÉ, R. Y CALDERON ESPINO, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Sevilla: Trillas
- FISHER, H. (2012). Progressing towards a model of intrinsic inclusion in a mainstream primary school: A SENCo's experience. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (12), 1273-1293. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1312424102?accountid=17197>, [18/3/2014].
- FIECHA GARCÍA, J. R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21 (2), 157-170
- FLECHA GARCÍA, J. R. Y GARCÍA, R. (2008). Garantizar el éxito con la incorporación de las familias: de la fiscalización y la descalificación a la colaboración. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16 (5), 23-26

- FLÓREZ GARCÍA, M. A., LEÓN AGUADO DÍAZ, A. Y ALCEDO RODRÍGUEZ, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambios de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud / Annuary of Cínical and Health Psychology*, 5, 85-98. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_85-98.pdf, [2/4/2014].
- FUNDACIÓN MAPFRE (2013). *El Trabajo Cooperativo como Metodología para la Escuela Inclusiva*. Madrid: Fundación Mapfre
- GILLIES, R. M., NICHOLS, K., BURGH, G., & HAYNES, M. (2012). The effects of two strategic and meta-cognitive questioning approaches on children's explanatory behaviour, problem-solving, and learning during cooperative, inquiry-based science. *International Journal of Educational Research*, 53, 93-106. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1312424092?accountid=17197>
- GINÉ i GINÉ, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. *II Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Recuperado de USAL: <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>, [20/3/2013].
- GOIKOETXEA, E. Y PASCUAL, G. (2002). Aprendizaje Cooperativo: Bases Teóricas y Hallazgos Empíricos que explican su eficacia. *Revista Educación XXI*, 227-247
- GOLUB, M. Y BUCHS, C. (2014). Preparing pupils to cooperate during cooperative controversy in grade 6: a way to increase positive interactions and learning? *European journal of psychology of education*, 29 (3), 453-466.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de Octubre de 1990)
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E. de 10 de diciembre de 2013).
- LINDSAY, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1),1-24
- MATÉ CALLEJA, M. (1996). Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad. Recuperado de la web *Aula de Innovación Educativa*. Recuperado de <http://p88-127.0.0.1.accedys.udc.es/accedix/sitios/cont/incrustat.php?aplicacion=10057>, [26/3/2015].
- MAYÁN NÚÑEZ, M. T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. A Coruña: Laiovento.
- MEC (2011). Pisa-Era 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. INFORME ESPAÑOL. Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-concscudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>, [25/3/2014].
- MECD (2013). Pisa 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Vol I. Madrid: MECD. Recuperado de

- <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>, [25/3/2014].
- PÉREZ GALÁN, R. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación*, 348, 443-464. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_19.pdf, [16/7/2014].
- PIAGET, J. (2001). La representación del mundo en el niño. Madrid: Ediciones Morata
- PIERCY, M. WILTON, K. Y TOWNSEND, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal on Mental Retardation*, 107 (5), 352-360.
- PUJOLÀS MASET, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva. Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Expuesto en: *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Recuperado de CEP de Granada: http://217.127.3.121/~inicio/formacion/f52_Pere_Pujolas_aprendizaje_cooperativo2009.pdf, [15/03/2013].
- PUJOLÀS MASET, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 89-112. Recuperado de la web DIGITUM: <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/27250/1/Aulas%20inclusivas%20y%20aprendizaje%20cooperativo.pdf>, 15/10/2014
- PUJOLÀS MASET, 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. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querryDismax.DOCUMENTAL_TODO=Aprendizaje+cooperativo+y+apoyo+a+la+mejora+de+las+pr%C3%A1cticas+inclusivas, [30/03/2014].
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (B.O.E, 16 de marzo de 1985).
- RIERA ROMERO, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 113-149. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.html>, [18/3/2014].
- RYNDERS, J., JOHNSON, R. JOHNSON, D.W. Y SCHMIDT, B. (1980). Effects of cooperative goal structuring in producing positive interaction between Down's Syndrome and nonhandicapped teenagers: Implications for mainstreaming. *American Journal of Mental Deficiencies*, 85, 268-273.
- SERRANO, J. M. Y PONS, R.M. (2014). Introduction: Cooperative Learning. *Anales de psicología*, 30 (3), 801-804. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.20125>, [24/6/2014].

- SHADY, S.A.; LUTHER, V. L. Y RICHMAN, L.J. (2013). Teaching the Teachers: A Study of Perceived Professional Development Needs of Educators to Enhance Positive Attitudes toward Inclusive Practices. *Education Research and Perspectives* 40 (1), 169-191.
- SHARAN, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de psicología*, 30 (3), 802-807. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201211>, [30/06/2014].
- SHEVLIN, M. Y O'MOORE, A. M. (2000). Fostering positive attitudes: Reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), 206-217.
- TORREGO SEIJO, J.C. Y NEGRO MONCAYO, A. (coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO (2005). Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. París: UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf, [31/3/2014].
- UNESCO (2014). Enseñanza y Aprendizaje : lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf> *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío & Una visión*. Documento conceptual. París: Unesco, [25/9/2014].
- WISHART, J. G.; WILLIS, D. S.; CEBULA, K. R.; PITCAIRN, T. K. Y DYKENS, E. (2007). Collaborative Learning: Comparison of Outcomes for Typically Developing Children and Children With Intellectual Disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 112 (5), 361-374.

Correspondencia con los autores

Sara LATA DOPORTO
As Cancelas N° 16 B,
Souto, 15319 Paderne A Coruña
e-mail: Sara.ld@edu.xunta.es

M^a Montserrat CASTRO RODRÍGUEZ
Facultade de CC. da Educación,
Dpto de Pedagogía e Didáctica,
Campus de Elviña s/n, 15071, A Coruña
e-mail: maria.castror@udc.es