



Estrategia colaborativa para la mejora de la inclusión del alumnado en riesgo de exclusión mediante el aprendizaje cooperativo

José Ramón Lago Martínez

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Mail: jramon.lago@uvic.cat

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

Aida Sanahuja Ribés

Universitat Jaume I

Mail: asanahuja@uji.es

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

Nere Amenabar Perurena

Universidad del País Vasco

Mail: nere.amenabar@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-1308>

Jesús Soldevila Pérez

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Mail: jesus.soldevila@uvic.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3712-6825>

RESUMEN

La implementación del aprendizaje cooperativo en el aula no resulta una tarea sencilla, sobre todo, en los casos de los equipos cooperativos en los que hay alumnado en riesgo de exclusión. Los objetivos son: 1) analizar las tareas más relevantes de los procesos colaborativos para construir mejoras en el aprendizaje cooperativo para la inclusión; 2) identificar los contenidos de mejora del aprendizaje cooperativo en el trabajo colaborativo sobre los que se elaboran las propuestas de mejora; y 3) conocer la percepción del profesorado sobre los aspectos más valorados del proceso de colaboración para avanzar en las prioridades de mejora. Han participado 12 docentes, 3 asesores de formación y 6 investigadores universitarios organizados en 3 equipos de trabajo. En los resultados se presentan las tareas de análisis de las prácticas identificadas como útiles y que ayudaron a las docentes a dar respuesta a las cuestiones-problema planteadas, y, se exponen las valoraciones y testimonios de los participantes en las sesiones de análisis colaborativo y cómo estas han ayudado a mejorar sus prácticas de aprendizaje cooperativo. La estrategia colaborativa propuesta se concibe como útil para que los docentes de un mismo claustro puedan mejorar y repensar las prácticas de aprendizaje cooperativo de su centro.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, colaboración entre profesores, docencia, educación inclusiva, mejora de la educación, necesidades educativas especiales.

Collaborative strategy to improve the inclusion of at risk of exclusion through cooperative learning

ABSTRACT

The implementation of cooperative learning in the classroom is not an easy task, especially in cases where cooperative teams include students at risk of exclusion. The aim are: 1) to analyze the most relevant tasks in collaborative processes in order to build improvements in cooperative learning for inclusion. 2) to identify the areas for improvement in cooperative learning within collaborative work that will guide the development of improvement proposals. 3) to understand teachers' perceptions of the most valued aspects of the collaboration process to advance in the improvement priorities. A total of 12 teachers, 3 training advisors, and 6 university researchers, organized into 3 working teams, participated in the study. The results present the analysis tasks of the practices identified as useful, which helped the teachers address the problem-questions posed. Additionally, the evaluations and testimonials from the participants in the collaborative analysis sessions are shared, showing how these sessions have helped improve their cooperative learning practices. The proposed collaborative strategy is seen as useful for teachers within the same school staff to enhance and rethink cooperative learning practices in their institution.

Keywords: Cooperative learning, teacher collaboration, teaching, inclusive education, educational improvement, special educational needs.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.21258>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

1. Introducción

La introducción del concepto de “barreras en el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2002) cambia el enfoque de docentes y de la comunidad educativa hacia una verdadera inclusión. Este cambio desplaza la atención de las características individuales del alumnado en la identificación y eliminación de las barreras contextuales que pueden limitar la presencia, participación y aprendizaje de parte del alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión en los contextos educativos. La investigación de los últimos 20 años muestra cómo el aprendizaje cooperativo impacta de manera positiva en la adquisición de habilidades sociales, cognitivas y emocionales en el alumnado (Gillies, 2016). Además, algunos metaanálisis (Putnam 2015) explican cómo éste puede favorecer la inclusión educativa y social en el contexto educativo. Sin embargo, algunos autores, como veremos en el siguiente apartado, han llamado la atención sobre el hecho de que, si no se cumplen algunas condiciones básicas del aprendizaje cooperativo algún alumnado sigue encontrando barreras para la participación y el aprendizaje.

1.1 Inclusión y cooperación: dificultades en el desarrollo en las aulas

La investigación de Baines *et al.* (2015) indica que el aprendizaje cooperativo puede mejorar los resultados académicos, las relaciones sociales y la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), aunque es necesario mejorar notablemente su aceptación por parte de sus compañeros y compañeras en el aula. Algunas investigaciones han señalado orientaciones y pistas para avanzar en estas líneas. Por ejemplo, Kuester y Zentall (2012) argumentan que para que las actividades cooperativas puedan contribuir a la inclusión se deben respetar la estructuración y las reglas de participación para progresar en el comportamiento social. Baines *et al.* (2017) señalan la necesidad del apoyo del profesorado dentro de los equipos cooperativos para avanzar en la inclusión de los que encuentran más barreras. Por su parte, Traver *et al.* (2023) manifiestan que para favorecer la inclusión del alumnado que encuentra más barreras se necesita más tiempo para aprender a participar de acuerdo con los principios de la cooperación. Pujolàs y Lago (2018) inciden en el desarrollo riguroso de las condiciones clave de la estructura de las actividades cooperativas. Perlado *et al.* (2021) apuntan a la necesidad de ciertos ajustes en los contenidos, ajustes que Juan *et al.* (2020) proponen que se realicen tanto cuando se estructuran las actividades cooperativas como en el apoyo en el desarrollo de las tareas cooperativas.

Las dificultades en el desarrollo del aprendizaje cooperativo para la inclusión, en general, son comunes (Gillies y Boyle, 2010). Sin embargo, algunos modelos de implementación del aprendizaje cooperativo como el que proponen Riera *et al.* (2022) ayuda notablemente al profesorado en su puesta en práctica. Además, Liebech-Lien (2020) indica que una estrategia útil para superar las dificultades antes mencionadas consiste en el análisis del aprendizaje cooperativo a partir de procesos colaborativos entre el profesorado.

1.2 Trabajo colaborativo entre profesores: objetivos, modelos y criterios

Ainscow (2022) hace una revisión de los diferentes enfoques sobre los procesos colaborativos en la escuela y pone énfasis en dos referentes teóricos, por un lado el trabajo colaborativo en la investigación-acción (Elliot, 1991) donde destaca cómo el conoci-

miento se construye cuando se analiza un hecho desde perspectivas diferentes, con diferentes personas y métodos, y por otro, los procesos de colaboración en las comunidades de práctica (Wenger, 1998) donde destaca la capacidad de sus miembros de interactuar, disponer de recursos y artefactos para negociar significados y de evaluar las acciones de los otros.

Otros autores señalan la necesidad de analizar cómo se producen los procesos colaborativos (Lefstein *et al.*, 2020), la construcción conjunta de las prácticas inclusivas (Onrubia *et al.*, 2022; Sanahuja *et al.*, 2024) o los componentes de una conversación pedagógicamente productiva (Saunders *et al.*, 2023). En la misma orientación el trabajo de Hontvedt *et al.* (2021) indica cuatro momentos importantes en el trabajo colaborativo entre profesores: 1) la descripción cuidadosa de las situaciones, 2) la identificación del problema, 3) el análisis conjunto y 4) la formulación de consejos y sugerencias. El desarrollo de estos momentos, según señalan Lago y Onrubia (2022), deben incorporar ciertas fases, tareas y recursos discursivos para construir la colaboración para configurar una estrategia colaborativa.

Ainscow (2022) añade la necesidad de utilizar técnicas poderosas para desarrollar la colaboración como la observación mutua de las clases, a veces mediante grabaciones de vídeo, y las pruebas obtenidas del alumnado sobre la organización de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela. Finalmente, Messiou y Ainscow (2015) mencionan las tres tareas para el trabajo en colaboración del profesorado: 1) la planificación conjunta, 2) la observación entre iguales y 3) la reflexión conjunta sobre las prácticas desarrolladas.

Estas aportaciones sugieren la necesidad de disponer de una cierta estrategia colaborativa que integre los diferentes planos de la colaboración que proponen.

1.3 Objetivos de la investigación

Para avanzar en las líneas abiertas por las investigaciones presentadas en el apartado anterior se desarrolló el proyecto de investigación que lleva por título “Colaboración entre docentes en el desarrollo del aprendizaje cooperativo para la inclusión del alumnado más vulnerable”. En este artículo se presentan los resultados de la investigación respecto a tres objetivos específicos:

- Analizar las tareas más relevantes de los procesos colaborativos para construir mejoras en el aprendizaje cooperativo para la inclusión.
- Identificar los contenidos de mejora del aprendizaje cooperativo en el trabajo colaborativo sobre los que se elaboran las propuestas para avanzar en la inclusión.
- Conocer la percepción del profesorado sobre los aspectos más valorados del proceso de colaboración para avanzar en las prioridades de mejora.

2. Metodología

2.1 Contexto y participantes

Este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio que sigue una metodología cualitativa, concretamente nos situamos ante un estudio de casos múltiples (Stake, 2010). En el proyecto han participado 4 centros de Galicia, 3 de Cataluña, 2 de la Comunidad Valenciana y 1 del País Vasco pertenecientes a la *Red Khelidón: red de centros para el aprendizaje cooperativo*. Por tanto, todos los centros participantes llevan desarrollando, al menos durante 3 años, el aprendizaje cooperativo (Lago y Naranjo, 2024; Riera *et al.*, 2022).

Han participado un total de 12 docentes, 3 personas asesoras de formación y 6 personas investigadoras universitarias organizados en 3 equipos de trabajo. Cada equipo de trabajo ha realizado un análisis colaborativo de diferentes situaciones de aula que focalizan en la mejora del aprendizaje cooperativo para la inclusión del alumnado en riesgo de exclusión y que encuentra más barreras para participar y aprender. En total, se han analizado 10 situaciones de aula (6 de educación primaria, 1 de educación infantil y 3 de educación secundaria). Este trabajo, constituye una primera aproximación al análisis de los procesos colaborativos para lo cual hemos optado por analizar tres centros representativos de los diferentes contextos educativos donde se desarrolla (Cataluña, Galicia y la Comunidad Valenciana), representativos de las diferentes etapas educativas (educación primaria y secundaria) y que incluyan los análisis desarrollados por diferentes equipos de análisis (E1, E2 y E3). Seguidamente se va a presentar una breve contextualización de cada uno de los casos seleccionados.

- E1-C1. Aula de 1.^º de primaria (situada en Cataluña). El equipo cooperativo está formado por 4 alumnos (2 niños y 2 niñas). Z es un alumno cuyas principales necesidades de ayuda se centran en la expresión oral y escrita, y la comprensión escrita y oral (en menor medida, aunque su lengua materna es el amazic). En el caso se realiza la estructura simple del folio giratorio y una parte de la estructura compleja del rompecabezas.
- E2-C3. Aula de 1.^º de educación primaria en Galicia. Se presenta un equipo cooperativo con un alumno gitano diagnosticado de Trastorno Espectro Autista (F.) dentro de un equipo con 4 componentes. Sus compañeras de equipo son 3 niñas con muy buena disposición a ayudar. El equipo docente diseña e implementa tareas aplicando los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) para favorecer la presencia, participación y progreso del alumnado. En el caso se realiza la estructura simple de lápices al centro.
- E3-C2. Aula de 1.^º de la ESO ubicada en la Comunidad Valenciana. El equipo está formado por tres alumnas y un alumno. Una de ellas, Y.M. necesita ayuda para la comprensión oral y escrita, en habilidades sociales de índole general y en particular en el ámbito de la comunicación. En el caso se realiza la estructura simple del 1-2-4.

Para garantizar la confidencialidad y el anonimato, se utiliza un sistema de codificación alfanumérica. Por ejemplo, E1.C4. D6. Siendo E= equipo, C= caso y D= docente/ I =investigador/ A= asesor.

2.2 Procedimiento e instrumentos

El procedimiento de investigación se concreta en el desarrollo de una estrategia colaborativa de construcción de mejoras de la práctica educativa, integrando las aportaciones de otros modelos revisados en el marco teórico sobre la estrategia colaborativa de construcción de mejoras de la práctica educativa (Onrubia *et al.*, 2022), con lo que se pretende validar qué componentes y procesos de esa estrategia son especialmente útiles para construir mejoras en la inclusión en las prácticas de aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, esta estrategia es el procedimiento de investigación y uno de los objetivos de la misma.

Esta estrategia comprende cinco fases y cada una de ellas se organiza alrededor de uno o varios documentos para planificar,

desarrollar o analizar el trabajo colaborativo entre los participantes. La primera fase de preparación del análisis colaborativo se realiza con el documento *I. Pautas de planificación*. Este documento contaba con datos identificativos del alumnado que encuentra más barreras a la participación y aprendizaje: identificando las necesidades de apoyo educativo del alumnado del equipo donde se centra la intervención, los apoyos recibidos fuera del aula (si los había), los apoyos en el aula ordinaria, los apoyos al equipo con alumnos que encuentran más barreras para el aprendizaje y las cuestiones sobre las "Modalidades de adaptación" y "Estrategias de modelado de la participación" a observar. En este documento se formulan tres cuestiones de mejora vinculadas a los problemas que encuentra el profesorado que ha participado en la investigación para avanzar hacia la inclusión y que van a vehicular el análisis colaborativo.

En la segunda fase se realiza una selección de fragmentos de la práctica educativa, vinculadas a las cuestiones de mejora. El personal docente y el profesorado de apoyo a la inclusión recogían una o varias situaciones de aula en un video no superior a los 10 minutos apoyándose en lo presentado en el documento I.

En la tercera fase se realiza el análisis de prácticas educativas. Mientras se realizaba la presentación de la situación de análisis las personas observadoras disponían del documento II. Pautas de observación y análisis, en el que debían registrar la observación del visionado del video. Concretamente debían focalizar en la presentación de la actividad cooperativa que se desarrolla (contenido, tarea y estructura cooperativa) y las adaptaciones de la dinámica, la estructura y el plan del equipo. Así como, en la identificación de secuencias que se han observado. El análisis debía centrarse prioritariamente en la búsqueda de propuestas respecto a las cuestiones de mejora presentadas en el documento I.

La cuarta fase se centraba en análisis colaborativo de las prácticas educativas a partir de las cuestiones de mejora del aprendizaje cooperativo del aula para construir propuestas para la mejora de la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para participar y aprender. Al tratarse de docentes situados en diferentes puntos geográficos del territorio español, las sesiones de análisis se han efectuado, de manera virtual mediante la plataforma zoom. Para realizar el análisis de las tareas de intercambio colaborativo se realiza una grabación de las sesiones que cuenta con el consentimiento de todos los participantes.

En la quinta fase se realiza la evaluación del proceso y del producto a partir del documento III. centrado en las Pautas de análisis y conclusiones de la observación del apoyo en el aula a un equipo cooperativo. Este documento contaba con dos partes: 1) Valoración y propuestas de mejora sobre las cuestiones "Modalidades de adaptación" y "Estrategias de el modelado de la participación", valoración y propuestas de mejora sobre otras cuestiones y propuestas de mejora recogidas por los observadores para sus aulas y 2) Valoración del desarrollo de la observación entre iguales, es decir, entre docentes (diseño, planificación, desarrollo de la observación, análisis, etc.). Este artículo, como indica el primer objetivo específico, se centra en la fase cuarta y quinta.

Para el análisis de contenido se siguió una estrategia de análisis deductivo-inductivo, basada en la triangulación de fuentes teóricas para una primera construcción de categorías. Se realizó una triangulación de jueces (4 investigadores), que validaron la categorización y una triangulación de fuentes en los 10 casos que se han analizado, que refinan la definición de las categorías, de los que aquí se presentan tres.

3. Resultados

3.1 Tareas de análisis colaborativo para construir mejoras sobre las cuestiones problema

Los resultados de la investigación muestran la secuencia de tareas de análisis colaborativo en las que se analizaron las situaciones de aula que se evidenciaban las cuestiones de mejora y sobre las cuales los intercambios colaborativos de los participantes originaron propuestas de mejora en los 3 casos.

Tabla 1.

Secuencia de tareas de análisis colaborativo con propuestas de mejora sobre las cuestiones problema.

Tareas de análisis colaborativo	E1-C1	E2-C3	E3-C2
a. La persona investigadora ordena las ideas y sintetiza lo que se ha expuesto. La persona investigadora pide a los docentes que digan la secuencia que han observado y a la persona docente que ha presentado les piden que confirme la secuencia.	5	1	3
b. Las personas docentes que presentan recuerdan las cuestiones-problema de mejora que se van a tratar en la sesión.	3	1	1
c. Las personas docentes observadoras formulan alguna duda o piden aclaración sobre lo observado y los docentes observados responden.	3	3	3
d. Las personas docentes observadoras hacen un comentario/valoración sobre una parte de lo observado.	2	8	6
e. Las personas docentes observadoras formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados.	6	1	3
f. La persona investigadora y/o la persona asesora formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados.	3	0	5
g. Una persona docente observadora y la persona docente que presenta la observación dialogan alrededor de cómo podría ser una propuesta de mejora a una cuestión.	2	4	5
h. Exponer y valorar las propuestas de mejoras que extraen de la sesión respecto a las cuestiones de mejora.	1	0	0
i. La persona investigadora formula una síntesis de las cuestiones y las propuestas de mejora aportando alguna propuesta.	0	0	0
j. A demanda de la persona investigadora las docentes observadoras van diciendo que extraen de la sesión.	5	0	2
k. Valoración del funcionamiento de la sesión a demanda de la persona investigadora.	6	0	3
Total	36	18	30

Nota: Elaboración propia.

3.2. Contenidos de mejora del aprendizaje cooperativo para avanzar en la inclusión.

El análisis ha permitido identificar dentro de los intercambios de las tareas colaborativas los componentes del aprendizaje cooperativo que los participantes consideran claves para avanzar en la inclusión. Se presenta para cada uno de los casos, dentro de las tareas en que fueron apareciendo.

3.2.1 E1-C1 (Cataluña)

Después de proyectar el vídeo de la situación de aula y que las docentes que presentan (tutora y maestra de apoyo) aporten información del contexto, se procede al análisis colaborativo.

b. Las personas docentes que presentan recuerdan las cuestiones-problema de mejora que se van a tratar en la sesión.

Las docentes que han presentado su caso formulán las siguientes cuestiones-problemas: 1) La ayuda muchas veces proviene de los mismos dos compañeros hacia Z. ¿Cómo se podría proponer la actividad para que la cuarta niña del equipo participara más o para que Z ofrezca ayuda a los demás? y 2) En los planes del equipo o en las estructuras. ¿Se podría plantear algún tipo de adaptación para que Z. tuviera más autonomía y no dependiera tanto del apoyo de la maestra de apoyo a la inclusión?

d. Las personas docentes observadoras hacen un comentario/valoración sobre una parte de lo observado.

Una asesora plantea estas dudas.

“Destacaría dos cosas: 1) Concretar y dar la instrucción clara de cómo ayudar a ese niño y 2) Estoy viendo que hay una cierta confusión con la figura del alumno ayudante. El ayudante como rol, es ayudante al funcionamiento del equipo y el ayudante que ayuda a “aprender a otro compañero” deben ser todos los del equipo, por eso es muy importante distribuir tareas e instrucciones concretas de ayuda entre todos” (E1.C1.A1).

e. Las personas docentes observadoras formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados.

Una docente plantea incorporar la ayuda en el plan del equipo. “A lo mejor a través del plan de equipo como compromiso personal se podría trabajar esa dificultad de esa niña. Buscar un compañero que le enseñe a ayudar” (E1.C1.D5).

Otras docentes observadoras formulan otras propuestas de mejora:

“Hacer más actividades donde se emplee más el dibujo o a lo mejor actividades donde uno lea, el otro escriba y el otro dibuja. En ese sentido, dar protagonismo al dibujo para que Z. no necesite esa ayuda” (E1.C1.D6).

“Igual podría tener unas tarjetas ya con la palabra escrita, pero que él diga qué palabra hace falta [...] Si el objetivo no es que reconozca las letras, sino que adquiera ese vocabulario” (E1.C1.D5).

- f. La persona investigadora y/o la asesora formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados.

En esta línea, un investigador agrega que: "La ayuda repartida. No hay el abuso de la responsabilidad de un niño sobre otro [...]. Todos reciben ayuda y todos dan ayuda, esto es lo bonito del aprendizaje cooperativo" (E1.C1.I3).

3.2.2 E2-C3 (Galicia)

Después de presentar el caso las docentes plantean las dos cuestiones-problemas. En la primera se formula una pregunta: "¿La ayuda que los compañeros del equipo dan al alumno que encuentra más barreras es desmedida? ¿es desequilibrada?" En la segunda: "¿Qué aprenden los compañeros del alumno que encuentra más barreras? ¿Para nosotras es cómo aprenden los demás a tratar de forma respetuosa lo que él pueda aportar?"

- a. La persona investigadora ordena las ideas y sintetiza lo que se ha expuesto.

Justo al terminar de exponer la docente dice que respecto a las cuestiones "no sabía muy bien qué poner ..."

La investigadora interviene:

"Era un poco a partir de la observación que hicisteis las cosas que os han quedado en duda. ¿Alguna duda concreta de la aplicación de la estructura o de la estrategia... que ahora al ver el video los demás os podemos ayudar o dar alguna idea o así sabes?" (E2.C3.I1).

- d. Las personas docentes observadoras hacen un comentario/valoración sobre una parte de lo observado.

Respecto al grado de ayuda, hacia el alumno que encuentra más barreras señalan:

"Pudiera parecer sin hacer un análisis más profundo como si estaban demasiado encima. Igual a un niño de estas características le puede agobiar, aunque me ha parecido que sí que sabían muy bien cómo abordar la situación" (E2.C3.D1).

"El movimiento entre ellos, cómo se acercan, cómo se introducen en su espacio, en algunos momentos parece como si dice 'chicas dejarme respirar', (destaca también) aunque me ha parecido que hay muy poca intervención por parte de los adultos, eso les da mucha libertad de movimiento" (E2.C3.D1).

- e. Las personas docentes observadoras formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados.

"A veces nos olvidamos tanto del modelaje y es tan importante ofrecer modelaje, es como básico porque es como ir transmitiendo una manera de hacer las cosas, que empieza desde nosotras mismas cómo tratamos a los niños" (E2.C3.I2).

- f. La persona investigadora y/o la asesora formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados.

"En un momento dado todos se vuelcan y ese día F. lo aceptó, pero igual en otro momento no, para mí regular los roles sí que es importante para regular la ayuda (E2.C3.D1)

3.2.3 E3-C2 (Comunidad Valenciana)

En este caso, después de presentar el contexto, se inicia el proceso de análisis donde las tareas más destacadas son estas:

- b. Las personas docentes que presentan recuerdan las cuestiones-problema de mejora que se van a tratar en la sesión.

La docente presenta tres cuestiones-problema: en primer lugar, la asignación de roles a la alumna; en segundo lugar, la eventualidad de la protesta por parte de los demás estudiantes en caso de que ella no cumpla con sus responsabilidades; y, por último, la eficaz gestión del tiempo por parte de la propia docente.

- c. Las personas docentes observadoras formulan alguna duda o piden aclaración sobre lo observado y los docentes observados responden.

La investigadora plantea una duda sobre el número de miembros que está formado el grupo: "yo tenía solo una pregunta: ¿el equipo está formado por cuatro integrantes?" (E3.C2.I2).

La docente que presenta su situación de aula aclara la dificultad con la que se encuentra con este grupo de absentismo:

"La mayoría de las veces los grupos están formados por cuatro, pero solo vinieron tres. Esta clase tiene bastante absentismo, pero discontinuo. En el equipo nos faltaba una integrante, entonces era un equipo de 3 y me vais a ver cómo al explicar la estructura en vez de 1-2-4 pues dije 1-2 y todo el equipo." (E3.C2.D2).

- d. Las personas docentes observadoras hacen un comentario/valoración sobre una parte de lo observado.

Ante las problemáticas planteadas, una docente observadora destaca la trascendencia de fragmentar las explicaciones, en lugar de proporcionarlas de manera integral: "Las explicaciones son un poco largas. ¿Hacen un mismo ejercicio en el 1-2-4? Al principio no lo entendí. Creo que yo la habría segmentado." (E3.C2.D3).

- f. La persona investigadora y/o la asesora formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados.

Una docente observadora propone una solución al tema del rol: adjudicar el rol de portavoz, forzando un poco la máquina, porque el portavoz habla en nombre del equipo, y no por ella. El investigador añade:

"Es una estrategia muy válida no solo para este rol sino para otros. Por ejemplo, si le das el rol de secretaria, haz que el ayudante le ayude. Y dile que puede hacer de esta manera: 'fíjate este trimestre va a ser el alumno tal el secretario y estate muy atenta porque el próximo trimestre te va a tocar a tí'" (E3.C2.I1).

3.3 Valoraciones y evidencias de los participantes sobre la utilidad de las sesiones de análisis colaborativo

El análisis del proceso colaborativo se concretó en analizar dos cuestiones:

A. Qué valoración hacían las participantes de los diferentes *instrumentos y actividades de trabajo colaborativo* para elaborar propuestas de mejora.

B. En qué consideraban que habían impactado en la elaboración de *mejoras del aprendizaje cooperativo* para la inclusión.

3.3.1 E1-C1 (Cataluña)

En cuanto a los *instrumentos y actividades de trabajo colaborativo* para elaborar propuestas de mejora, los participantes del equipo 1 valoran: "Refrescamos un montón de cosas que tenemos todos en dudas y ves otras formas de hacer. Ayuda a replantearnos cosas que hacemos" (E1.C1.D5).

Además, valoran muy positivamente disponer, antes de la sesión, de las pautas de planificación (documento I. y vídeo).

"El hecho de recibir la documentación y leerla primero te da una información que te sirve, luego ver el vídeo y los pasos que has hecho de estructurar las secuencias del vídeo, para luego comentar a partir de las dudas. A mí me ha servido y he sacado conclusiones positivas e información importante" (E1.C1.D1).

Por lo que respecta a las *mejoras del aprendizaje cooperativo* se destaca la importancia de que el alumnado que encuentra más barreras pueda también ofrecer ayuda, en algunas ocasiones, a sus compañeros y compañeras de equipo.

"Hablando de que todos ayudan, por ejemplo, uno necesita el diccionario, este niño si puede levantarse a por un diccionario para dárselo a otro. Le está ayudando. A lo mejor él no puede ayudarle con la lectura, pero si puede levantarse a coger el diccionario para un compañero. Valorar la ayuda que da y que recibe. Cada uno a su nivel" (E1.C1.D5).

3.3.2 E2-C3 (Galicia)

Respecto a los *instrumentos y actividades colaborativas* señalan que la pauta de planificación sirve para: "dar a conocer el punto en que está el equipo para que las personas que van a observar se sitúen" (E2.C3.D1).

En cuanto al proceso de análisis de las observaciones señalan: "es la parte más enriquecedora: te aporta nuevo conocimiento, pero también compartes dudas y además vemos la importancia de la coordinación entre el profesorado" (E2.C3.D1).

Por lo que respecta a las *mejoras del aprendizaje cooperativo* para la inclusión, algunas aportaciones señalan que el modelado para la ayuda "es la parte más importante, es la clave para el éxito en la participación y el progreso" (E2.C3.D1).

Y también señalan respecto a los procesos de coevaluación y autoevaluación que:

"se dedica menos tiempo del que se necesita, pero que cuando se lleva a cabo con cierta sistematización "el alumnado que se encuentra con barreras a nivel personal es más consciente, tiene más confianza, es una más en el equipo" (E2.C3.D1).

3.3.3 E3-C2 (Comunidad Valenciana)

Respecto a los *instrumentos y actividades colaborativas* las personas participantes del equipo 3 valoran de una manera muy positiva el visionado de los vídeos previo a la sesión de presentación. El docente observado señala la importancia de ser observado para mejorar: "me he sentido que se me observaba para mejorar. Que es lo que yo pretendía aquí" (E3.C2.D1).

El investigador comenta que ha ayudado mucho que durante la presentación se marcaran los momentos en que fijarse: "Cuando fue marcando los diferentes momentos. Dijo: 'vamos al minuto 6 y aquí es donde quiero'. Yo creo que hay que centrar los puntos y eso nos ha ayudado" (E3.C2.I1).

Respecto a las *mejoras del aprendizaje cooperativo* para la inclusión algunas observadoras subrayan la importancia de desglosar las instrucciones de las tareas. Este enfoque facilita el seguimiento de dichas instrucciones por parte del alumnado que enfrenta mayores obstáculos. Posteriormente, a medida que el aprendizaje cooperativo se consolide, podremos proporcionar las instrucciones de manera continua. De esta manera, aseguramos que realizar una tarea de manera colaborativa resulta más efectivo que hacerlo de manera individual.

"Puede haber momentos en que haya diferentes niños que tienen elaboraciones de los ejercicios diferentes. No se trata de que todos lo tengan igual. Se trata de que con el apoyo que hemos dado en general cada uno lo haga un poco mejor que si hubiera hecho solo el ejercicio" (E3.C2.I1).

4. Discusión

Respecto a las tareas más relevantes de los procesos colaborativos de los profesores, en primer lugar, se observa que en dos de los casos hay un número similar de tareas (30 y 36), en otro son inferiores (18). Sin embargo, en los tres casos se puede observar la presencia de una diversidad de modalidades de intercambios entre los participantes que coinciden con algunos de los que Saunders *et al.* (2023) y Onrubia *et al.* (2022) señalan que pueden tener más impacto en la construcción conjunta de prácticas colaborativas. Las 4 tareas en conjunto, en los 3 casos (aunque haya diferente peso de cada una de ellas) son, que "d. las personas docentes observadoras, hacen un comentario/valoración" (2, 8, 6 comentarios), que "e. las personas docentes observadoras proponen una mejora" (6,3,1), que "f. las personas investigadoras proponen una mejora" (3,0,5) o que "g. las personas docentes colaboradoras y observadoras dialogan sobre una mejora". Sin embargo, en todos los casos son mayoritarias las tareas de intervención de las docentes, pero también cabe destacar tareas donde la intervención de las personas investigadoras o asesoras tienen un papel destacado como "a. La persona investigadora ordena las ideas y sintetiza lo que se ha expuesto". Estos datos sugieren que es necesario indagar en la forma concreta en la que se da esa "formulación de consejos y sugerencias" que señala Hontvedt *et al.* (2021) y esa "reflexión conjunta sobre las prácticas" que identifican Messiou y Ainscow (2015). Esta indagación debe producirse, analizando los comentarios textuales donde se observa esa diversidad. Por ejemplo, es muy relevante como se hace por parte de una asesora una valoración muy positiva de los apoyos entre el alumnado y en la misma valoración se sugiere una mejora, lo cual predispone positivamente a la docente observada a incorporar esa mejora. También, por ejemplo, especialmente en el caso E1-C1 se observa el carácter específico de las guías que realizan las personas asesoras y las personas investigadoras, funciones que Ainscow (2022) señala que sería importante repensar.

Respecto a los componentes de las prácticas de aprendizaje cooperativo en las personas docentes señalan que es necesario introducir mejoras para avanzar hacia la inclusión, observamos que se focalizan en cómo fomentar la participación y la ayuda mutua entre todos los integrantes del equipo cooperativo, especialmente a los estudiantes que encuentran más barreras, lo cual supone una propuesta respecto a las dificultades que señalan Baines *et al.* (2017) y Juan *et al.* (2020). Específicamente, parece que preocupa el desarrollo del rol de ayudante y la organización interna del equipo, sobre lo que ya habían apuntado los trabajos de Pujolàs y Lago (2018) y Riera *et al.* (2022a) y que la propuesta de mejora señala distinciones de papeles importantes que puede contribuir a superar la inseguridad que viven algunos de los y las alumnas que encuentran más barreras. Más concretamente, se señala cómo promover y distribuir la ayuda entre los estudiantes, que toma especial relevancia en los casos E2-C3 y E3-C2, lo que responde a superar algunos de los problemas que observan Kuester y Zentall (2012) y Traver *et al.* (2023). En otra línea, en caso E1-C1 se apunta cómo dar apoyos diversificando las actividades de aprendizaje (dibujar, escribir, recortar, traer material, etc.) lo que empieza a dar alguna concreción a lo que señalaba Perlado *et al.* (2021).

En los hallazgos referentes a lo que los participantes valoran que les ayuda a construir mejoras aparecen algunos de los aspectos que señalan Ainscow (2022) o Messiou y Ainscow (2015) que, como se puede observar en la descripción de la metodología, han tenido una especial presencia en la investigación. Además, Hontvedt *et al.* (2021) inciden en la importancia de "la descripción cuidadosa de las situaciones". En este sentido, esta investigación va un poco más allá y muestra cómo es necesario disponer del material previamente a la sesión (documento I. Pautas de Planificación y los videos), los cuales completan y complementan las explicaciones iniciales de las docentes que presentan su caso. En todos los casos se destaca el hecho de que generar un espacio para compartir dudas, valoraciones, comentarios con otras personas docentes, asesoras o investigadoras, les permite reflexionar y resolver dudas que se les plantean en el día a día en su aula cuando implementan el aprendizaje cooperativo.

5. Conclusiones

El trabajo colaborativo, al menos en la estrategia propuesta, permite que las personas docentes puedan construir conjuntamente propuestas de mejora para la inclusión, sobre componentes del aprendizaje cooperativo respecto a los cuales formulan cuestiones o parecen tener problemas concretos. Al mismo tiempo la investigación muestra como hay diferentes tipos de intercambios colaborativos entre docentes y cómo la intervención de las personas investigadoras y asesoras que parecen tener especial relevancia. Lo que apunta a aspectos que se deberían investigar más a fondo.

En la investigación presentada se extrae que hay tres líneas de mejora del aprendizaje cooperativo para avanzar en la inclusión: 1) la clarificación de los roles y tareas de ayuda entre los estudiantes, 2) promover y distribuir la ayuda entre todos los estudiantes del equipo cooperativo y 3) la diversificación de las actividades de aprendizaje dentro de cada equipo cooperativo.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco de proyectos de investigación financiados por el Plan I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación: "Colaboración entre docentes en el desarrollo del aprendizaje cooperativo para la inclusión del alumnado más vulnerable" (Referencia: PID2021-128456NB-I00) y la financiación recibida por la Universitat Jaume I a través de sus Ayudas a Estancias de Investigación (Referencia: E-2022-25).

Referencias

- Ainscow, M. (2022). Collaboration as a strategy for promoting equity in education. *The International Encyclopaedia of Education, 4th Edition*, 281-292. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.05048-X>
- Baines, E., Blatchford, P., y Webster, R. (2015). The challenges of implementing group-work in primary school classrooms and including pupils with Special Educational Needs. *Special issue of Education 3-13*, 43(1), 15-29. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961689>
- Baines, E., Blatchford, P., y Kutnick, P. (2017). *Promoting effective group work in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. Routledge.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Elliott, J. (1991) *Action research for educational change*. Open University Press.
- Gillies, R. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gillies, R. M., y Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, 26(4), 933-940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Hontvedt, M., Silseth, K., y Wittek, L. (2021) Professional Collaboration in Teacher Support Teams-A Study of Teacher and Nurse Educators' CreativeProblem-Solving in a Shared Space for Professional Development, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 240-257. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.166509>
- Juan, M., Lago, J. R., y Soldevila, J. (2020). Construir el suport a la inclusió dins l'aula amb equips d'aprenentatge cooperatiu. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 21-32. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2635>
- Kuester, D., y S. Zentall. (2012). Social Interacción Rules in Cooperative Learning Groups for Student at Risk for ADHD. *Journal of Experimental Education* 80(1), 69-95. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.566589>
- Lago, J. R., y Naranjo, M. (2024). Apoyo entre docentes para avanzar en la inclusión: la Red Khelidôn de aprendizaje cooperativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 125-140. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100125>
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., y Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1e13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>
- Liebech-Lien, B. (2021). Teacher teams–A support or a barrier to practicing cooperative learning? *Teaching and Teacher Education*, 106, 103453. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103453>
- Messiou, K., y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and teacher education*, 51, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Onrubia, J., Lago, J. R., y Parrilla, A. (2022). Strategies for Improving Educational Practices in an Inclusive Direction: Collaborative Consultation and Participatory Research. En J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global Inclusive Education: lessons from Spain* (pp. 83-95). Springer.

- Perlado, I., Muñoz, Y., y Torrego, J. C. (2021). Students with special educational needs and cooperative learning in the ordinary classroom: some learnings from teaching practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 211-221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12511>
- Pujolàs, P., y Lago, J. R. (2013). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo*. Octaedro.
- Putnam, J. W. (2015). Cooperative Learning Inclusive Classrooms. En E. Kourkoutas y A. Hart (Eds.), *Innovative Practice and Interventions for Children and Teenagers with Psychological Difficulties and Disabilities* (pp. 184-206). Cambridge Scholars Publishing.
- Riera, G., Segués, T., y Lago, J. R. (2022). Cooperative Learning for Cohesion, Inclusion, and Equity at School and in the Classroom. En J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global Inclusive Education: Lessons from Spain* (pp. 33-46). Springer.
- Sanahuja, A., Lago, J. R., Romay, M. P., y Miralles, M. (2024). Aprendizaje cooperativo como apoyo a la inclusión en un aula de 3.º de primaria: trabajo colaborativo del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 105-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100105>
- Saunders, W., Topham, T., Jensen, B., Marcelletti, D., McCarthy, K., y Lee, L. (2023). What's in a teacher team meeting? Testing pedagogically productive talk as a framework for teacher collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 131, 104176. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104176>
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. The Guildford Press.
- Traver, S., Lago, J. R., y Moliner, O. (2023). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning. A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021870>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.