

Presencia, participación y progreso de un alumno con una discapacidad intelectual leve en un equipo cooperativo

Presence, participation, and progress of a student with a mild intellectual disability in a cooperative team

Resumen

La implementación del aprendizaje cooperativo en el aula puede ser un reto, especialmente, en los equipos cooperativos donde hay estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. Por ello, el objetivo de este estudio consiste en mostrar algunas estrategias para promover la presencia, la participación y el progreso de un alumno con una discapacidad intelectual leve en un equipo cooperativo. El estudio emplea un diseño de investigación cualitativo, centrado en el paradigma interpretativo, con un enfoque metodológico alineado con el estudio de un caso. El estudio se divide en dos ciclos de investigación-acción. En el primero (curso 2021/2022), las docentes presentan cómo llevan a cabo las estructuras simples de “lectura compartida” y “lápices al centro”. Mediante un análisis colaborativo entre docentes, asesores/as e investigadores/as se extraen propuestas de mejora a las cuestiones-problema planteadas por las docentes, las cuales implementan en el segundo ciclo (curso 2022/2023). A modo de conclusión se presentan las medidas pedagógicas adoptadas por las docentes para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual leve y la importancia de contar con un espacio de diálogo con otras docentes.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, colaboración entre profesores, discapacidad intelectual, educación inclusiva, mejora educativa.

Abstract

The implementation of cooperative learning in the classroom can be challenging, especially in cooperative teams that include students with some type of disability. Therefore, the aim of this study is to present strategies to promote the presence, participation, and progress of a student with a mild intellectual disability within a cooperative team. The study follows a qualitative research design, centered on the interpretive paradigm, with a methodological approach aligned with a case study. The research is divided into two action-research cycles. In the first cycle (2021/2022 academic year), the teachers present how they implement the simple structures of “shared reading” and “pencils in the middle”. Through collaborative analysis involving teachers, advisors and researchers, improvement proposals are drawn from the problem-questions posed by the teachers, which are implemented in the second cycle (2022/2023 academic year). In conclusion, the study highlights the pedagogical measures adopted by the teachers to support the inclusion of students with intellectual disabilities and the significance of having a space for dialogue with other teachers.

Keywords

Cooperative learning, teacher collaboration, intellectual disability, inclusive education, educational improvement.

Aida Sanahuja Ribés

<asanahuj@uji.es>

Universitat Jaume I. España

José Ramón Lago Martínez

<jramon.lago@uvic.cat>

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. España

María del Pilar Romay Gómez

<maipiromay@gmail.com>

CEIP Santa Quiteria. España

Marisa Miralles Mallén

<mmirallesmallen@gmail.com>

CEIP Santa Quiteria. España



Para citar:

Sanahuja Ribés, A., Lago Martínez, J. R., Romay Gómez, M. P. y Miralles Mallén, M. (2025). Presencia, participación y progreso de un alumno con una discapacidad intelectual leve en un equipo cooperativo. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 87-106.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.04>>

Fecha de recepción: 15-10-2024

Fecha de aceptación: 18-03-2025



1. Introducción¹

La educación inclusiva debe promover la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado (Ainscow et al., 2006). Sin embargo, en la actualidad, continúa habiendo cierta confusión en el significado y las concepciones que teóricos y prácticos le otorgan a la denominada educación inclusiva, lo que genera prácticas educativas de diferente índole y, en algunos casos, alejadas de los postulados que defiende la inclusión (Arnaiz-Sánchez et al., 2024). Por su parte, a través de una revisión de la literatura, Sánchez-Serrano et al. (2021), sintetizan en cuatro enfoques el concepto de la educación inclusiva: 1) curricular (dar respuesta a la diversidad del aula), 2) mejora escolar (procesos de mejora y transformación a nivel de centro), 3) dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) o que presente alguna discapacidad y 4) sistema de valores y creencias. Además, un estudio reciente efectuado por Culque et al. (2024) advierte de la existencia de actitudes negativas por parte de algunos/as docentes hacia la educación inclusiva y actitudes positivas hacia los y las estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Y es que materializar los postulados de la educación inclusiva no siempre se convierte en una tarea fácil para los y las docentes, quienes señalan algunas barreras (como: escasez de recursos y falta de formación en materia de atención a la diversidad y estrategias metodológicas inclusivas, falta de compromiso docente, falta de tiempo, entre otras) y facilitadores (como: trabajo colaborativo y trabajo en red con otros docentes, valoración y reconocimiento positivo de la diversidad, entre otros) a la hora de su implementación en el contexto escolar (Echeita Sarrionandia, 2022; González-Gil et al., 2019; San Martín Ulloa et al., 2020). Sin embargo, la educación inclusiva es una cuestión de justicia social (Sandoval Mena y Waitoller, 2022) y un derecho para todas las personas, más aún para aquellas que se encuentran con mayor riesgo de exclusión. Así lo recoge la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* de las Naciones Unidas (Forteza-Forteza et al., 2024) y la actual *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

Ainscow (2024) apunta a la necesidad de realizar investigaciones colaborativas entre el profesorado como una muy buena estrategia para iniciar procesos colaborativos que les permitan avanzar hacia prácticas más inclusivas y equitativas, partiendo de las prácticas que ya están realizando en sus diferentes contextos con el propósito de repensarlas y mejorarlas. Por tanto, el diálogo sobre cuestiones pedagógicas realizado por docentes que presenten inquietudes similares puede desempeñar un papel fundamental en la mejora de su labor docente (Lefstein et al., 2020; Saunders et al., 2023) para aprender conjuntamente (Hargreaves y O'Connor, 2018). En este sentido, Hontvedt et al. (2021) sugieren partir de los problemas que les emergen a los y las docentes con el propósito de buscar soluciones creativas a través de equipos de apoyo entre docentes. Estos sugieren seguir cuatro momentos clave como son: 1) la descripción de la situación del aula, 2) la identificación del problema, 3) la realización de un análisis conjunto, y 4) la formulación de sugerencias y recomendaciones.

El aprendizaje cooperativo se convierte en una estrategia metodológica de primer orden para favorecer la inclusión de todo el alumnado en el aula ordinaria (Pujolàs, 2008) y muy especialmente de aquel alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo o alguna discapacidad (Baines et al., 2015; Per-

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: "Colaboración entre el profesorado en el desarrollo del aprendizaje cooperativo para la inclusión del alumnado más vulnerable" (PID2021-128456NBI00) y por la Universidad Jaime I a través de sus Ayudas a Estancias de Investigación (E-2022-25), una de las cuales fue otorgada a la profesora Aida Sanahuja.

lado et al., 2021; Pinto et al., 2019). Se caracteriza por favorecer la cooperación entre el alumnado, lo que resulta beneficioso tanto para aquellos/as estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad como para los que no (Grenier et al., 2005). Además, el aprendizaje cooperativo resulta especialmente eficaz para aumentar la aceptación social del alumnado con discapacidad intelectual leve en las aulas ordinarias, sin importar si antes recibían educación especial o no (Jacques et al., 1998). Asimismo, el aprendizaje cooperativo brinda a los y las estudiantes la oportunidad de aprender y recibir retroalimentación de sus compañeros/as, complementando la ayuda que el personal docente puede ofrecer a quienes necesitan apoyo adicional. Sin embargo, los y las estudiantes con discapacidad intelectual leve pueden requerir de modalidades o ajustes durante la actividad, pudiendo tratarse, incluso, de aplicaciones tecnológicas (Bryant y Bryant, 1998). Estudios como el de Ibrahim (2017), centrados en la adquisición de conceptos matemáticos, demuestran la eficacia del aprendizaje cooperativo al comparar un grupo control (método convencional) con un grupo experimental (aprendizaje cooperativo). En este estudio se observó una mejora significativa en la comprensión de conceptos matemáticos en el alumnado con discapacidad intelectual leve que pertenecía al grupo experimental. Hallazgos similares alcanzaron, años antes, Hunt et al. (1994), al comprobar cómo tres alumnos de primaria con múltiples discapacidades graves adquirieron habilidades básicas de comunicación y motricidad en actividades de aprendizaje cooperativo realizadas en sus aulas ordinarias. Sencibaugh y Sencibaugh (2016), a través de una revisión teórica, concluyen que se necesitan más investigaciones para afirmar la eficacia del aprendizaje cooperativo en la mejora del rendimiento del alumnado con discapacidad intelectual, pues la mayoría de los estudios efectuados en el periodo estudiado (2010-2014) tenían una duración muy breve y problemas en el diseño metodológico. Aunque afirman que, cuando se incorpora la responsabilidad individual, los enfoques de aprendizaje cooperativo pueden mejorar el rendimiento académico del alumnado que se encuentra con más dificultades para el aprendizaje, del alumnado con bajo rendimiento y del alumnado con discapacidad. Así pues, tomando como referencia el programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (en adelante, CA/AC), coordinado por Pujolàs y Lago (2018), el cual propone su implementación en el aula a través de tres ámbitos: cohesión del equipo (ámbito A), trabajo en equipo como recurso para enseñar: estructuras simples y complejas (ámbito B) y trabajo en equipo como contenido a enseñar (ámbito C) los y las docentes pueden fomentar en su aula la ayuda entre iguales para favorecer la presencia, participación y progreso de todo el alumnado. Pero, ¿es necesario realizar algún tipo de ajuste al implementar el programa CA/AC en los equipos cooperativos que incluyen alumnado con discapacidad o que están en mayor riesgo de exclusión? En esta línea, Juan Millera et al. (2022) proponen algunas modalidades diversificadas para el desarrollo de las dinámicas, estructuras y planes de equipo y modalidades escalonadas de ayuda a los equipos cooperativos.

Por todo lo apuntado anteriormente, se plantean dos objetivos:

1. Examinar qué mejoras en los procesos de aprendizaje cooperativo contribuyen a incrementar la presencia, la participación y el progreso de un alumno con una discapacidad intelectual leve en un equipo cooperativo.
2. Indagar qué tipo de intercambios e interacciones en un proceso colaborativo entre docentes, investigadores/as y asesores/as contribuyen a mejorar las prácticas de aprendizaje cooperativo en el aula ordinaria para favorecer la inclusión.

2. Método

Este estudio forma parte de un proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación que sigue una metodología cualitativa basada en un estudio múltiple de casos (Stake, 2010) y se articula a través de dos ciclos de investigación-acción (Elliott, 2022; Latorre, 2003). En total se han estudiado 10 casos pertenecientes a diferentes contextos del territorio español (Galicia, País Vasco, Cataluña y Comunidad Valenciana), todos los casos focalizan en un equipo cooperativo donde hay algún o alguna estudiante con discapacidad o con mayor riesgo de exclusión y forman parte de la Red Khelidón² por lo que llevan implementando el aprendizaje cooperativo en sus aulas, como mínimo, 3 cursos académicos. Sin embargo, en este artículo se presenta, en base a un caso (Thomas, 2021), el conocimiento generado en un equipo de docentes que han compartido sus progresos y sus dificultades para promover la inclusión en un equipo cooperativo de un alumno con discapacidad intelectual leve durante dos cursos académicos (3.º y 4.º de educación primaria, 2021/2022-2022/2023). Los motivos que han llevado a la elección de este caso para este estudio en particular han sido principalmente dos: I. Se trata de un equipo cooperativo en el que hay un alumno con discapacidad intelectual leve, II. Las docentes han completado los dos ciclos de investigación-acción en la misma aula objeto de estudio, lo que ha permitido realizar un seguimiento exhaustivo del caso. Por tanto, se emplea un diseño de investigación cualitativo, centrado en el paradigma interpretativo (Wood y Smith, 2018).

2.1. Contextualización: el caso objeto de estudio

Partiendo de un aula de 3.º de educación primaria (situada en un centro ubicado en la Comunidad Valenciana), se focaliza en un equipo cooperativo formado por cinco estudiantes, cuatro niñas y un niño (de ahora en adelante F). Dos integrantes del equipo tienen mucha capacidad de ofrecer ayuda. F. presenta una discapacidad intelectual leve con un trastorno de lenguaje y dictamen (sin reducción de ratio). Las mayores dificultades a las que se enfrenta este alumno son: problemas por falta de atención, funciones ejecutivas, tareas que requieren de abstracción, comprensión escrita y expresión oral. Las fortalezas del alumno incluyen una buena memoria, una buena velocidad a la hora de leer, habilidad en tareas mecánicas y un alto nivel de motivación hacia el trabajo escolar. Además, cuenta con el apoyo de su familia, tiene una imagen positiva de sí mismo (autoconcepto), lo que le permite no frustrarse fácilmente, y está incluido socialmente tanto en el equipo cooperativo como en el aula ordinaria.

Las principales medidas educativas implementadas por las docentes incluyen una adaptación personalizada de la programación didáctica (APPD) en las áreas instrumentales y de ciencias, siguiendo lo establecido por la *Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano*. Esta medida permite ajustar los objetivos académicos a uno o incluso dos años por debajo del nivel del curso en el que se encuentra el alumno/a.

Este estudiante presenta una necesidad parcial de ayuda del adulto/a a lo largo de la jornada escolar de grado 2. Además, recibe cuatro sesiones semanales de apoyo a la inclusión, consideradas de intensidad media

² Para saber más sobre la Red Khelidón: <https://khelidon.org/>.

por la normativa, de las cuales tres se llevan a cabo dentro del aula ordinaria (promoviendo una docencia compartida en resolución de problemas y cálculo mental en la suma de números de tres cifras, lectura comprensiva y estrategias de socialización) y una en el aula de apoyo a la inclusión (anticipación y refuerzo). También se le asignan tres sesiones semanales de audición y lenguaje, de intensidad media, fuera del aula ordinaria, enfocadas a mejorar la expresión oral, aspectos básicos del lenguaje, las funciones ejecutivas y la memoria. Fuera del centro el alumno acude a un servicio organizado por Cruz Roja (dos veces por semana), cuyo principal objetivo es el de socializar, reforzar saberes básicos y practicar la lengua valenciana, ya que el estudiante es inmigrante.

2.2. Participantes

El estudio se divide en dos ciclos de investigación-acción. En el primer ciclo (curso académico 2021/2022), en el marco de un equipo de trabajo se analizan dos situaciones de aula focalizando en el equipo cooperativo anteriormente presentado. En el análisis colaborativo participaron la docente tutora y la docente de apoyo a la inclusión quienes presentaron el caso, y cuatro docentes más (tres docentes tutoras y una maestra de apoyo a la inclusión). También participaron en la sesión de análisis una persona asesora de un centro de formación del profesorado y tres personas investigadoras. En el segundo ciclo de la investigación (curso académico 2022/2023), participaron la docente tutora y la docente de apoyo a la inclusión del caso objeto de estudio (quienes presentaron la implementación de las mejoras extraídas en el primer ciclo), cuatro docentes, una persona asesora de un centro de formación del profesorado y siete personas investigadoras (ver tabla 1).

Tabla 1. Código para identificar a las personas participantes por ciclos de investigación

Ciclo investigación-acción	Docentes (D)	Investigadores/as (I)	Asesores/as (A)
1.º	<ul style="list-style-type: none"> D1: docente de apoyo a la inclusión. Maestra que presenta las situaciones de aula. D2: tutora aula 3.º de educación primaria. Maestra que presenta las situaciones de aula. D3: tutora aula 1.º de educación primaria. Observadora. D4: docente de apoyo a la inclusión. Observadora. D5: tutora aula P5 de educación infantil. Observadora. D6: tutora aula 6.º de educación primaria. Observadora. 	<ul style="list-style-type: none"> I1. I2. I3. 	A1.
2.º	<ul style="list-style-type: none"> D1: docente de apoyo a la inclusión. Maestra que presenta la situación de aula. D2: docente figura PROA+. Maestra que presenta la situación de aula. D3: tutora aula 1.º de la ESO. Observadora. D4: tutor aula 1.º de la ESO. Observador. D5: tutora aula P5 de educación infantil. Observadora. D6: tutora aula 6.º de educación primaria. Observadora. 	<ul style="list-style-type: none"> I1. I2. I3. I4. I5. I6. I7. 	A1.

Fuente: elaboración propia.

Para guardar el anonimato de las personas participantes se estableció un código alfanumérico identificando el ciclo de la investigación y la persona que intervenía, por ejemplo: (1r ciclo_D1).

2.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de los datos

Para la recogida de datos, en el primer ciclo de la investigación, se ha hecho uso del vídeo-elicitación (Rayón et al., 2021), el análisis documental (Álvarez Álvarez, 2008) y grabaciones de las sesiones de análisis colaborativo y de presentación de las mejoras implementadas.

Antes de la sesión de análisis colaborativo, las docentes que presentaron las situaciones de aula (basadas en las estructuras simples de la “lectura compartida” y “lápices al centro”) sistematizaron sus prácticas de aula a partir del documento I. **Pauta de planificación**. Este incluía la información identificativa del alumno con discapacidad intelectual, señalando sus necesidades de apoyo educativo. También se detallaron los apoyos proporcionados fuera y dentro del aula ordinaria, las ayudas al equipo cooperativo, y los aspectos relacionados con las modalidades de adaptación y las estrategias de desarrollo. Complementario a este documento, las docentes presentaron pequeños clips de vídeo (no superiores a los 10 minutos) sobre cómo se desarrollaban las estructuras de aprendizaje en el equipo cooperativo objeto de estudio. Para facilitar el análisis colaborativo, el resto de docentes participantes en la sesión, la persona asesora y las personas investigadoras disponían del documento II. **Pautas de observación y análisis**. Este documento resultaba de gran utilidad para el análisis del contenido, la tarea y la estructura cooperativa presentada, ya que ayudaba a identificar las secuencias observadas en el vídeo.

Una vez presentado el caso y las situaciones de aula a través del vídeo, se pasó al análisis colaborativo con la intervención del resto de docentes participantes en la sesión. Este momento estaba guiado por el documento III. **Pautas de análisis y conclusiones de la observación**. Este documento contaba con dos partes: 1) Valoración y propuestas de mejora sobre las cuestiones en cuanto a las modalidades de adaptación y estrategias para el modelado de la participación, valoración y propuestas de mejora sobre otras cuestiones y propuestas de mejora recogidas por los/as observadores/as 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.). Esta sesión fue realizada de manera virtual mediante la plataforma Zoom, ya que las personas participantes pertenecían a diferentes puntos geográficos del territorio español (Galicia, Cataluña y Comunidad Valenciana). Tuvo una duración de 1:28:43 y fue transcrita para su posterior análisis a partir del *software* Amberscript. A partir de ella, las docentes extrajeron diferentes propuestas de mejora para las cuestiones-problema que habían planteado. En el segundo ciclo de la investigación se efectuaron dos sesiones de trabajo. La primera tuvo lugar en el mes de septiembre de 2022 y se sistematizaron las propuestas de mejora que las docentes tenían que implementar en su aula a lo largo del curso escolar. A finales de junio de 2023 se realizó una sesión en la que las docentes presentaron cómo habían implementado las propuestas de mejora. Esta sesión, con una duración de 1:14:16 fue grabada y transcrita con el *software* Amberscript.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante un Excel, se realizó un análisis de contenido de carácter temático (Gómez Vargas y Lima de Jesús, 2024). Se trata de un análisis cualitativo, en el que, siguiendo a Andréu Abela (2002), se ha realizado un análisis de contenido cuantitativo (conteo de número de intercambios en la sesión de análisis colaborativo) y cualitativo (unidades de significado). Los datos pertenecientes al primer ciclo de la investigación-acción siguieron una lógica deductivo-inductiva, basada en la triangulación de fuentes teóricas para una primera construcción de categorías y la triangulación de jueces (tres investigado-

res/as y persona asesora), que validaron la categorización y una triangulación de fuentes en los 10 casos que se analizaron en total para el proyecto I+D+i. Como referentes teóricos se tomaron las aportaciones de Saunders et al. (2023), lo que permitió identificar los tipos de intercambio entre los participantes en la sesión de análisis (presentados en la tabla 2). Los datos obtenidos en el segundo ciclo de la investigación-acción siguieron una lógica inductiva en cuanto a la presentación de evidencias de mejora, la discusión de las mismas y las líneas de mejora pendientes.

3. Resultados

3.1. Partiendo de las prácticas existentes: análisis colaborativo de las situaciones de aula presentadas (primer ciclo del proceso de investigación-acción)

Las docentes llevaron a la sesión de análisis compartido dos situaciones de aula basadas en dos estructuras simples de aprendizaje cooperativo: la “lectura compartida”³ y “lápices al centro”⁴. En el primer momento de la sesión de análisis colaborativo, las docentes se apoyaron en el documento I. **Pautas de planificación de la intervención** para explicar su aula, focalizando en el equipo cooperativo donde se encuentra el alumnado que presenta mayor riesgo de exclusión. Posteriormente, se pasó a realizar el visionado del vídeo donde se puede apreciar al equipo realizando las estructuras simples de “lectura compartida” y “lápices al centro”.

- **Situación de aula 1: la “lectura compartida”**

Uno de los ajustes realizados para ayudar a F. a superar las dificultades que enfrenta en el aula consiste en prepararlo con anticipación en la clase de apoyo a la inclusión. Este ajuste incluye varios pasos: 1) F. trabaja el texto que después leerá en su equipo cooperativo; 2) se verifica si ha comprendido el texto de forma general; 3) se elige un párrafo adecuado a sus capacidades para que él lo trabaje durante la sesión cooperativa; 4) lee y explica el párrafo elegido de forma oral, y 5), escribe una síntesis con sus propias palabras. Este proceso coincide con lo que F. compartirá más tarde en su turno durante la sesión de “lectura compartida” realizada en su equipo cooperativo. Durante la actividad cooperativa, se realiza la lectura comprensiva del texto *Edad de los metales* con soporte digital, utilizando la técnica de “lectura compartida”. En esta dinámica: 1) el turno de participación de F. coincide con el párrafo que él ya ha trabajado previamente con la maestra de apoyo a la inclusión (fuera del aula); 2) la maestra de apoyo recuerda a la alumna que desempeña el rol de “ayudante” que debe asegurarse de que todos los/as compañeros/as sigan el ritmo de la lectura; y 3) cuando F. participa oralmente, el resto de sus compañeros/as le hacen preguntas para ayudarlo a expresarse con mayor claridad.

Las cuestiones de mejora que las docentes se plantearon para esta estructura fueron:

- a. ¿Cómo mejorar su atención durante la participación del resto de compañeros/as? El alumno desconecta cuando no es su turno.

³ Para saber más sobre la estructura simple de la “lectura compartida” véase: Pujolàs (2008, p. 201).

⁴ Para saber más sobre la estructura simple “lápices al centro” véase: Pujolàs (2008, p.199).

- b. ¿Qué otras estrategias se podrían utilizar para mejorar tanto la comprensión de su párrafo, como la del resto de la lectura?

• **Situación de aula 2: “Lápices al centro”**

En un primer momento, la persona encargada de la operación escribe los pasos en una pizarra (pequeña, que tienen en la mesa) mientras lo va explicando en voz alta y resolviendo, lo que permite que el resto del equipo cooperativo participe activamente. Después de este paso inicial, cada integrante resuelve el ejercicio por sí mismo en su propio papel. Al principio, cada miembro resolvía directamente en su papel, pero esto provocaba que solo quien estaba interesado/a completara el ejercicio mientras los demás se perdían. Quien ya había terminado no necesitaba repetir el proceso, lo que dejaba al resto atrás. Por eso, decidieron añadir este paso inicial con la pizarra para que todos/as pudieran seguir el proceso juntos/as. Para resolver la actividad introducen una guía visual, descomponiendo los pasos en la pizarra: 1) descomponer el número, 2) sumar las centenas, 3) sumar las decenas, 4) sumar las unidades y 5) sumar los resultados. Aunque es un ejercicio de cálculo mental, pueden omitir algunos pasos si lo consideran necesario. En estos casos, una compañera “ayudante” está disponible para apoyar a F. cuando lo necesite. Aunque el alumno es capaz de sumar correctamente centenas, decenas y unidades de forma individual, se pierde en el proceso completo. A pesar de las ayudas que recibe F., tiende a buscar el apoyo de la maestra de inclusión, en lugar de depender solo de sus compañeros/as.

Las cuestiones de mejora que las docentes se plantearon para esta estructura fueron:

- c. Dada su habilidad para el cálculo y los procesos repetitivos mecánicos, ¿cómo mejorar su velocidad ejecutiva en la realización de actividades de cálculo?
- d. ¿Cómo conseguir que no le den la respuesta o le inciten a copiarla porque consideran que les retrasa para finalizar la actividad?
- e. ¿Cómo conseguir que el equipo no pierda la atención y motivación mientras F. acaba?

En la segunda parte de la sesión se inicia el análisis colaborativo en el que se han identificado diferentes tareas de intercambio entre los participantes (ver tabla 2). Estas han emergido a partir de los documentos: II. Pautas de observación y análisis, y III. Pautas de análisis y conclusiones de la observación y de los diálogos mantenidos por las personas participantes en la sesión de análisis colaborativo de las situaciones de aula.

Tabla 2. Identificación de tareas de intercambio detectadas en la secuencia del análisis colaborativo entre docentes, asesores/as e investigadores/as

Tareas de intercambio	Presencia en el caso analizado	Ejemplos
1. La persona investigadora ordena las ideas y sintetiza lo que se ha expuesto. La persona investigadora pide a los/as docentes que digan la secuencia que han observado y a la persona docente que ha presentado les piden que confirme la secuencia.	0	*Aunque no se ha detectado en este caso objeto de estudio, sí que aparece como una tarea de intercambio en otros casos abordados en el proyecto I+D+i”.

Tareas de intercambio	Presencia en el caso analizado	Ejemplos
2. Las personas docentes que presentan recuerdan las cuestiones-problema de mejora que se van a tratar en la sesión.	3	“Eran la atención mientras que el resto de los compañeros son los que hacen la lectura y cómo mejorar su capacidad de comprensión del texto” (1r ciclo_D1).
3. Las personas docentes observadoras formulan alguna duda o piden aclaración sobre lo observado y las personas docentes observadas responden.	6	<p>“Tengo algunas dudas con la secuencia, porque la ‘lectura compartida’ nosotros no la entendemos igual, solo tiene el documento la persona que lee. No lo tiene nadie más por eso tiene que atender, porque no tienen ningún documento donde tienen la información, es decir, la información solo la tienen de la boca del que lee. [...] Y después la duda que tengo es que al principio ellos leen, o sea O. lee y después ya le pregunta a F. a O. ¿Entonces los otros miembros del equipo? Yo solo vi interactuar a O. y a F.” (1r ciclo_D5).</p> <p>“Sí, nosotros no hemos llegado a hacerla por completo. Su nivel de lectura no era todavía óptimo para poder leer párrafos, para que pudiera hacer el resumen uno, la aportación el otro, etc. Nuestra ‘lectura compartida’ es que uno lee y el de al lado cuenta lo que ha leído y los otros buenamente si pueden complementan. Quien ha estado escuchando toma la palabra y lo mismo” (1r ciclo_D2).</p>
4. Las personas docentes observadoras hacen un comentario/valoración sobre una parte de lo observado.	5	<p>“Hay muchos niveles. Cuando están leyendo el problema, hay una niña que ya está buscando el resultado. Muchas veces hago esta reflexión de que no me parece productivo y casi mejor que cada uno vaya a su ritmo y luego compartamos alguna operación. Igual hay más recursos para hacerlo, pero a mí me cuesta. O sea que si encontramos una solución me ayuda a mí también” (1r ciclo_D4).</p> <p>“Nosotros en la sesión de cálculo mental tampoco nunca lo hicimos con cooperativo. También me resultaba difícil. Algo que nos dio buen resultado, además de tener los pasos escritos, para mejorar un poquito la atención, en lugar de hacer todos los pasos una persona, esos pasos los dividíamos entre los miembros del equipo” (1r ciclo_D6).</p>
5. Las personas docentes observadoras formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados.	7	“Tiene automatizado las operaciones y es capaz de resolver, pero lo que le cuesta es desmenuzar todo el proceso y trasladarlo al papel. A lo mejor por su adaptación, eso es un tipo de proceso que para él todavía es difícil. ¿Es imprescindible que para resolver este ejercicio de cálculo mental tenga que pasar por desmenuzar todo el proceso? Hay que priorizar la funcionalidad, ¿es capaz de resolver esa operación de cálculo mental? Pues a lo mejor eso es lo primero, o sea, más importante que sea capaz de desmenuzar todo el proceso. A lo mejor le estáis pidiendo un proceso mental superior a lo que él puede hacer” (1r ciclo_A1).
6. La persona investigadora y/o la persona asesora formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados.	3	“Estamos utilizando una estrategia de adaptación de nivel uno, es decir, mismo nivel de dificultad con diferente exigencia cognitiva. Cuando tú estás planteando, tanto en la primera como en ésta, una estrategia de nivel dos, que es que cuando cambias el grado de intervención diferente en cada uno de ellos o la competencia” (1r ciclo_I1).

Tareas de intercambio	Presencia en el caso analizado	Ejemplos
7. 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.	1	“El material en la mesa, me pasa en todas las estructuras. Él no tiene material de apoyo, está siempre en la pizarra, pero no lo tiene él en su mesa” (1r ciclo_D6). “Es algo que nos hemos planteado. Han cambiado esos pasos más individualizados para él, así que nos habíamos planteado hacer una tarjeta y dejarla encima de la mesa” (1r ciclo_D2).
8. Exponer y valorar las propuestas de mejoras que extraen de la sesión respecto a las cuestiones de mejora.	1	“Me parece muy interesante y es un placer poder compartir esta experiencia. La reflexión que has hecho tú de ya no soy solo yo la que modela, sino que un alumno modele para quien sea que enseñe. Me parece brutal. Es un poco un paso más y luego todas las aportaciones son muy buenas porque a veces tú no las ves. Hay cosas muy básicas que no ves y ayuda mucho. Muy bien, muy contentas de la experiencia” (1r ciclo_D1).
9. La persona investigadora formula una síntesis de las cuestiones y las propuestas de mejora aportando alguna propuesta.	3	“Hay mucha ayuda dentro del equipo, pero veo mucha ayuda centrada en O. y no sé cómo podemos hacer para que O. impulse a otros alumnos del equipo a ayudar [...] Una de sus grandes tareas debe ser, ‘meter’ a esa niña en la actividad. En vez de darle la ayuda a F., hacer que esa niña intervenga y diga algo. Creo que los niños y niñas que tienen más competencia para ayudar, el 50 % de su competencia, tienen que utilizarla para promover que otros ayuden. El trabajo en equipo no es solo un trabajo de dos, que son dos que se van cruzando. Tiene que ser un trabajo de tres o de cuatro. Es decir, yo hablo contigo, pero yo también le digo al otro colega que se ponga contigo [...] eso para los niños con más capacidad de ayuda es su gran aprendizaje” (1r ciclo_I1).
10. A demanda de la persona investigadora, las docentes observadoras van diciendo qué extraen de la sesión.	3	“Me llevo para mi centro esas preguntas que yo sí que tengo, pero no tan estructuradas y a lo mejor darle más valor o tenerlas más para dar esos recursos, esas herramientas a los compañeros” (1r ciclo_D5). “Me llevo igual que mis compañeras las preguntas guía. Tampoco solemos recurrir a ellas. Yo creo que es de mucha ayuda” (1r ciclo_D6).
11. Valoración del funcionamiento de la sesión a demanda de la persona investigadora.	3	“La sesión me parece súper interesante porque refresca un montón de cosas que tenemos todos en duda y ves otras formas de hacer y para replantearnos cosas que hacemos. [...] Leerse las cosas primero, en mi caso que hay mucha terminología que conocéis en vuestra comunidad autónoma y que a mí me suponía un poco de pérdida al principio solo en papel, ahora al leerla aquí ya la entiendo y al escuchar vuestras explicaciones ya las meto en mi terminología de aquí. Entonces, ya me resulta más fácil entenderla. Sin esta parte leyéndola sola estaría muy perdida” (1r ciclo_D5)
Total de secuencias de intercambio identificadas	35	

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo esta secuencia se van construyendo propuestas de mejora que dan respuesta a las cuestiones-problema planteadas por las docentes al inicio de la sesión, a través de las aportaciones de las otras docentes, asesores/as e investigadores/as para cada una de las dos situaciones de aula presentadas (ver tabla 3).

Tabla 3. Vinculación entre las cuestiones de mejora y las propuestas que han emergido en el análisis colaborativo

Estructura	Cuestiones de mejora	Propuestas de mejora fruto del análisis colaborativo
Lectura compartida	a. ¿Cómo mejorar su atención durante la participación del resto de compañeros/as? El alumno desconecta cuando no es su turno.	<p>a.1-Para la lectura compartida si se utilizan dispositivos electrónicos (p. ej. tabletas) todos los miembros del grupo deben tener una <i>tablet</i>, al igual que se hace en formato papel. Si no se dispone de suficientes dispositivos, media clase lo puede hacer en formato papel y la otra media con los dispositivos electrónicos.</p> <p>a.2-Formar equipos cooperativos de 4 o de 3 integrantes y no de 5, para una mejor gestión del tiempo y agilizar las intervenciones e interacciones en el seno del equipo cooperativo.</p> <p>a.3-Utilizar diferentes espacios, aparte del aula, para llevar a cabo la actividad de manera más tranquila y sosegada (evitando elementos distractores).</p> <p>a.4-Realizar preguntas guía (auto instrucciones).</p>
	b. ¿Qué otras estrategias se podrían utilizar para mejorar tanto la comprensión de su párrafo, como la del resto de la lectura?	<p>b.1-Para la “lectura compartida” cambiar el orden de intervención, esto es, que el/la estudiante que encuentre más barreras al aprendizaje sea el/la último/a, para recibir la información del resto de integrantes del equipo.</p> <p>b.2- En la “lectura compartida” sería mejor hacer los cuatro pasos, porque quizá eso mejoraría la atención, porque al no tener una función que hacer mientras están haciendo la lectura provoca que no esté atento porque sabe que no le va a tocar.</p>
Lápices al centro	c. Dada su habilidad para el cálculo y los procesos repetitivos mecánicos, ¿cómo mejorar su velocidad ejecutiva en la realización de actividades de cálculo?	<p>c.1- Estructurar la resolución de problemas. En vez de hacer el árbol completo hacer uno las unidades, otro las decenas, otro las centenas para que fuera todo más estructurado y que el alumno con discapacidad intelectual leve no lo resuelva todo del tirón.</p>
	d. ¿Cómo conseguir que no le den la respuesta o le inciten a copiarla porque consideran que les retrasa para finalizar la actividad?	<p>d.1-Hacer que la alumna con más capacidad de dar ayuda enseñe a otros/as a hacerlo.</p> <p>d.2-Reducir la complejidad o el volumen de trabajo del alumno con discapacidad intelectual leve respecto al de sus compañeros/as para agilizar la resolución de la actividad. Selección de la actividad que tiene que hacer el alumno con discapacidad intelectual leve.</p> <p>d.3- Que el estudiante con discapacidad intelectual leve pueda disponer, en su mesa, del material manipulativo o tarjetas recordatorias para efectuar la actividad.</p> <p>d.4-Usar el dibujo para los razonamientos o auto instrucciones.</p>
	e. ¿Cómo conseguir que el equipo no pierda la atención y motivación mientras F. acaba?	<p>e.1-Reducir la complejidad o el volumen de trabajo del alumno con discapacidad intelectual leve respecto al de sus compañeros/as para agilizar la resolución de la actividad. Selección de la actividad que tiene que hacer el alumno con discapacidad intelectual leve.</p> <p>e.2-Formar equipos cooperativos de 4 o de 3 integrantes y no de 5 para una mejor gestión del tiempo y agilizar las intervenciones e interacciones en el seno del equipo cooperativo.</p> <p>e.3-Hacer que la alumna con más capacidad de dar ayuda enseñe a otros/as a hacerlo.</p>

Fuente: elaboración propia.

3.2. Implementación y puesta en práctica de las propuestas de mejora (segundo ciclo del proceso de investigación-acción)

Durante el curso 2022/2023 (segundo ciclo de la investigación-acción) las docentes llevaron a cabo la implementación de las mejoras detectadas en el análisis colaborativo (primer ciclo de investigación-acción). En este caso, F. estaba cursando 4.º de educación primaria. Durante este curso académico, tenía otra docente tutora. Aunque se mantenía el trabajo con la docente de apoyo a la inclusión y la tutora del año pasado, ya que esta última pasó a ser docente PROA+⁵, encargada de coordinar la implementación de la actividad palanca del aprendizaje cooperativo a nivel de centro:

Ella ocupa el rol de figura PROA+ que hemos implementado este año en el colegio. En este programa desempeña la función de coordinadora del trabajo cooperativo. La dirección ha organizado su horario de manera que entra en todas las clases, y yo [*manifiesta la docente de apoyo a la inclusión*] la acompaño en muchas de las clases para coordinar nuestro trabajo con los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Estamos trabajando poco a poco en su implementación. (2.º ciclo_D1)

A F. se le hizo una adaptación curricular significativa, ya que el desfase de sus objetivos ya era de más de dos años. Antes F. tenía que trabajar los objetivos mínimos del curso, ahora se le hacen adaptaciones. El equipo cooperativo es similar al del curso anterior (aunque se ha reducido los integrantes del equipo a cuatro: a.2, e.2): “Reducirlo a cuatro para que tuvieran menos espera para intervenir todos los miembros del equipo y para que él también le fuera más fácil centrar la atención y luego ubicarse” (2.º ciclo_D1). Los apoyos fuera del aula ordinaria consisten en una sesión semanal de anticipación y refuerzo en el aula de pedagogía terapéutica y tres sesiones de aprendizaje cooperativo en el aula ordinaria (al igual que el curso anterior, centradas en: resolución de problemas y cálculo, lectura comprensiva y estrategias de socialización) y por lo que respecta a los apoyos de la docente de audición y lenguaje se centra en dos sesiones semanales fuera del aula ordinaria (para trabajar: expresión oral, aspectos básicos del lenguaje, funciones ejecutivas y memoria) y una sesión semanal dentro del aula de aprendizaje basado en el juego (ABJ).

En la sesión efectuada en junio de 2023, las docentes presentaron cómo habían puesto en práctica las propuestas de mejora. Afirmaron que habían implementado todas las propuestas de mejora, a excepción de la referente a que en la “lectura compartida” deberían hacer los cuatro pasos, para mejorar la atención (b.2): “No son demasiado maduros y entonces seguimos haciendo solo los dos primeros pasos. 1) Leemos y 2) explicamos, pero el resto de medidas las hemos aplicado todas” (2.º ciclo_D1).

A continuación, se pasan a mostrar las principales medidas pedagógicas puestas en práctica durante el segundo ciclo de la investigación-acción por parte de las maestras que presentaron su caso. La primera medida implementada hacía referencia a la anticipación en el aula de apoyo a la inclusión (esta medida ya la llevaban a cabo antes del análisis colaborativo):

Esta medida es valiosísima. Aquí entramos un poco en contradicción, porque esta anticipación normalmente la solemos hacer en el aula de pedagogía terapéutica. Entonces queríamos reducir el número de sesiones y que fueran la mayoría dentro del aula ordinaria. Pero claro, es más difícil anticipar. Nos estamos planteando hacer la anticipación dentro del aula. (2.º ciclo_D1)

⁵ Para saber más sobre el programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+ ver: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa.html>.

Siguiendo con la “lectura compartida” las docentes recordaron cómo habían incorporado las mejoras fruto del análisis cooperativo, referentes a: hacer uso de las preguntas guía (a.4): “Realizarle preguntas guía para ayudarle a F. a ir recordando o entendiendo lo que se había leído o lo que él mismo había leído” (2.º ciclo_D1). Todo el alumnado debe tener el soporte de la lectura (a.1):

Priorizar el formato de papel o garantizar que si utilizamos otro formato como el digital. Porque en una de las grabaciones se vio que utilizamos unas tabletas digitales y no había para todos los alumnos. Por ello, compartían. Pues planteamos que en este caso había la necesidad de que cada uno de ellos tuviera delante el soporte de lectura. (2.º ciclo_D1)

También cambiaron el orden de las intervenciones (b.1):

Cambiar el orden de su intervención cuando tenía que dar el resumen, de manera que fuera el último y había podido escuchar de esta forma los resúmenes y las intervenciones de sus compañeros y compañeras. De este modo, le podía ser más sencillo poder retomar las ideas de ellos y recordarlas. (2.º ciclo_D1)

Otro elemento que facilita la participación y el progreso de F. está ligado a O. Una compañera del equipo que hace de “alumna tutora” (d.1, e.3). Si no va a haber otra persona adulta en el aula haciendo el apoyo. En este caso, O. es la encargada de ofrecer ayuda a F.: “Por ejemplo, el otro día estábamos haciendo las palabras compuestas, pues le pedimos a O. por favor, que si F. no se acordaba, pues que le recordara que sacara el apoyo visual y que se encargara de ayudarle” (2.º ciclo_D1). Otra medida comentada por las docentes que habían implementado hacía referencia a la subdivisión de las actividades (c.1). Tras la introducción de la división, en un primer momento, F. no era capaz de realizar todo el procedimiento completo. Sin embargo, sí que podía hacer la resta llevando:

Inicialmente le asignamos solo ese paso. Con el refuerzo en casa y en el aula de pedagogía terapéutica, trabajando junto a sus compañeros, logró adquirir la mecánica completa. Al principio, fraccionamos el proceso de la división, y él se encargaba de hacer las restas. (2.º ciclo_D1)

Otro elemento facilitador comentado por las docentes fue la selección de la actividad (d.2, e.1): “Escoger de las actividades que vayamos a hacer para él la más adecuada, la que está a su nivel, la que creemos que va a aprovechar mejor” (2.º ciclo_D1). Otra mejora destacada por las docentes radica en el uso de espacios aislados (a.3) sobre todo para las actividades de lectura que requieren una mayor concentración y comprensión por parte de F.:

El aula de pedagogía terapéutica está al lado. En algunas sesiones de este año hemos trabajado el teatro. Antes de hacer todos los ensayos, para tranquilamente poder trabajar la lectura, en algunas sesiones fuimos al aula de pedagogía terapéutica. (2.º ciclo_D1)

Las docentes también han incorporado el uso de tarjetas visuales (d.3): “las hemos utilizado muchísimo, ya que F. tiene una gran memoria visual, además de auditiva. Pero su punto fuerte es lo visual” (2.º ciclo_D1). También las usa durante los exámenes, aunque todavía no es capaz de emplearlas por sí solo; en esos casos, la docente se lo recuerda. El objetivo, a largo plazo, es que él pueda utilizar las tarjetas visuales de manera autónoma. O el uso del dibujo (d.4): “Especialmente a la hora de tener que hacer la resolución, el proceso de proponer cómo resolver el problema. Y para esto también es útil hacer dibujos que le permitieran hacer el razonamiento, evidenciar el razonamiento” (2.º ciclo_D1).

Otra medida importante ha sido asignarle el rol de coordinador en el equipo cooperativo (esta medida la han incorporado las docentes, aunque no es fruto del análisis colaborativo). F. presenta un déficit de atención considerable y este año ha estado bastante distraído:

Podría estar relacionado con su preadolescencia o con la llegada de un hermano en breve. Decidimos asignarle el rol de coordinador con la esperanza de que, al motivarse con la responsabilidad de ser el coordinador, lograra enfocarse mejor. Le gusta tener un papel protagonista, y pensamos que, al estar encargado de supervisar cómo se lleva a cabo la técnica de trabajo en equipo, podría concentrarse más. (2.º ciclo_D1)

Por último, al tener adaptación curricular significativa se le adapta todo el material, pruebas, etc.

Después de que las docentes presentaron las medidas pedagógicas se procedió a discutir las mejoras incorporadas por parte del resto de participantes en la sesión (docentes, investigadores/as y persona asesora de formación). Se valoró muy positivamente la implementación de todas las propuestas que se hicieron en la sesión de presentación del caso: “Felicitamos el hecho de que todas las propuestas, que eran muchas de las dos estructuras, las hayan llevado a cabo todas menos una” (2.º ciclo_A1). Asimismo, también se valoró muy positivamente la coordinación entre las dos docentes y el vínculo que el trabajo cooperativo ha construido entre ellas: “El hecho de la coordinación o el hecho de compartir y ese apoyo emocional entre las docentes lo habíamos valorado como aspecto muy relevante” (2.º ciclo_I4).

Se cuestionó que a F. se le asignara el cargo de coordinador, dado que este probablemente no era el más adecuado para el alumno con una discapacidad intelectual leve. Las docentes explicaron la peculiaridad del caso y se comprendió por parte del resto de participantes.

El año pasado le dimos, si no recuerdo mal, el rol de ayudante, porque era en plan de vamos a ponérselo fácil, vamos a hacerle algo que le sea muy simple. Entonces ahí lo hizo. [...] Pero es verdad que este año, cuando se repartieron los dejamos que lo decidieran entre ellos. Estuvimos viendo entre todos y recogiendo en la pizarra qué suponía cada uno de los cargos y luego les dimos un tiempo de reflexión para que ellos lo hablaran. Llegaron a un acuerdo y luego nos lo dijeron. También es verdad que de alguna manera intentamos guiar para que fuera hacia él el rol de coordinador, pero creo recordar que además salió, o sea que era algo que pidió y nos vino bien. (2.º ciclo_D2)

La primera reacción de F. fue agobiarse y nos dijo: ‘Es que yo no sé si voy a poder hacer este rol, es que tengo miedo’. Esa fue su primera reacción. Es verdad que le ha costado mucho, ha necesitado ayuda, pero como no se frustra, tiene un nivel de frustración muy bajo. Poco a poco, con ayuda de sus compañeros, de la nuestra, lo ha resuelto bastante bien. (2.º ciclo_D2)

También se cuestionó la intervención de tres docentes en el aula para realizar el trabajo cooperativo, ya que era gracias al recurso obtenido por el centro al introducirse en el PROA+. Se explicó que responde a la aplicación de una serie de actividades palanca que buscan implantar tanto la codocencia como el aprendizaje cooperativo en el centro. Así mismo, se aprovecha al mismo tiempo la nueva legislación de inclusión que insta a trabajar en el aula a los docentes de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje. Como línea abierta de mejora queda pendiente conseguir aplicar la “lectura compartida” según el modelo del programa CA/AC para enseñar a aprender en equipo (b.2).

4. Discusión

Del trabajo presentado podemos sacar: 1) un bloque de hallazgos referentes a los ajustes necesarios a realizar en las prácticas de aprendizaje cooperativo en miras de favorecer el acceso al currículum al alumnado con discapacidad intelectual y promover su participación, presencia y progreso, y 2) otro bloque de hallazgos que gira en torno al trabajo colaborativo entre las docentes, investigadores/as y asesores/as.

Por lo que respecta al objetivo 1, consistente en examinar qué mejoras en los procesos de aprendizaje cooperativo contribuyen a incrementar la presencia, la participación y el progreso de un alumno con una discapacidad intelectual leve en un equipo cooperativo, se ha visto cómo a través de dos ciclos de investigación-acción se ha partido de dos prácticas de aula existentes (Ainscow y Miles, 2008), es decir, que las docentes llevaban a cabo en su aula, sobre las cuales han formulado cuestiones-problema y a través de un análisis colaborativo se han extraído propuestas de mejora que las docentes que presentaban han implementado en su aula durante el segundo ciclo de investigación-acción.

Las mejoras implementadas iban referidas a algunas implicaciones a nivel organizativo como: reducir los integrantes del equipo a cuatro o tres en lugar de cinco (favoreciendo la interacción más activa y equitativa del alumnado) y hacer uso de otros espacios diferentes al aula ordinaria. Sin embargo, vemos algunos dilemas planteados por las docentes en este proceso como el hecho de realizar adaptación curricular significativa y utilizar otros espacios de trabajo diferentes al del aula ordinaria, como el aula de apoyo a la inclusión, para evitar elementos distractores y trabajar de manera más tranquila y sosegada. En cuanto a la "lectura compartida", un ajuste que llevaban a cabo las docentes, ya desde un principio, hacía referencia a la anticipación del párrafo que tenía que leer F., trabajándolo en el aula de apoyo a la inclusión (Pujolàs y Lago, 2018; Juan Millera et al., 2020), y cambiar el orden a la hora de realizar la lectura, para recibir la información por varios canales. Esto, y tomando como referencia a Stevens et al. (1991), permite al alumnado con más riesgo de ser excluido recibir la información previamente, sintiéndose más seguro y preparado para participar, fomentando: una responsabilidad individual, una participación más equitativa en el seno del equipo y propiciando una interdependencia positiva.

También se ha destacado el hecho de incorporar elementos visuales, el soporte de lectura, dibujos o preguntas guía (auto instrucciones) que guíen y ayuden al alumnado. Estos elementos de mejora coinciden con las recientes consideraciones aportadas desde el marco de implementación del diseño universal para el aprendizaje (DUA) con sus pautas 3.0, en tanto y cuanto se enfatiza la necesidad de diseñar en el aula múltiples medios de representación que apoyen múltiples formas de percibir la información por parte del alumnado (CAST, 2024). Se destaca el hecho de que el alumno con discapacidad intelectual pueda ejercer el rol de coordinador en el equipo cooperativo. Es necesario que los y las estudiantes más vulnerables sean percibidos/as por sus iguales como compañeros/as con los que merece la pena trabajar e interactuar en el contexto escolar (Baines et al., 2015; Pinto et al., 2019). Resulta necesario subdividir o pautar las actividades o tareas a desarrollar, para que todos los integrantes del equipo cooperativo puedan participar y progresar en sus aprendizajes; eso requiere de una selección precisa y acertada, por parte de las docentes, de las actividades que se llevarán a cabo de manera cooperativa. Finalmente, se destaca cómo la alumna que ofrece mucha ayuda debe enseñar al resto de integrantes del equipo a ayudar (Rogoff, 1993).

En cuanto al objetivo 2, referente a indagar qué tipos de intercambios e interacciones en un proceso colaborativo entre docentes, investigadores y asesores contribuyen a mejorar las prácticas de aprendizaje

cooperativo en el aula ordinaria para favorecer la inclusión, se ha podido observar cómo el hecho de realizar un análisis colaborativo se concibe como una buena práctica en la que se ofrece un espacio de diálogo y reflexión a las personas participantes, y de este modo poder abordar algunas cuestiones pedagógicas que les preocupan o les dificultan su práctica docente (Ainscow, 2024; Hontvedt et al., 2021; Lefstein et al., 2020; Saunders et al., 2023). Esto permite una mayor calidad educativa al conocer casos complejos y su tratamiento en el aula, ofreciendo a las docentes estrategias y herramientas útiles que después pueden aplicar en su día a día en el aula (Hargreaves y O'Connor, 2018). Del estudio presentado se ha podido comprobar que el intercambio número 5: *Las personas docentes observadoras formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados* se han identificado hasta siete veces, las referentes al número 3: *Las personas docentes observadoras formulan alguna duda o piden aclaración sobre lo observado y las personas docentes observadas responden* se han detectado hasta seis veces y el número 4: *Las personas docentes observadoras hacen un comentario/valoración sobre una parte de lo observado* se han contabilizado hasta cinco veces. Lo cual nos indica que son intercambios fructíferos para avanzar en el análisis colaborativo de las prácticas de aula. En un segundo plano, destacar dos tipos de intervenciones de las personas investigadoras. 1) Centrado en las propuestas de mejora: siendo, el número 6 *La persona investigadora y/o la persona asesora formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados*; el número 9. *La persona investigadora formula una síntesis de las cuestiones y las propuestas de mejora aportando alguna propuesta*; 2) Centrados en valorar la sesión efectuada: siendo el número 10: *A demanda de la persona investigadora las docentes observadoras van diciendo que extraen de la sesión*; el número 11: *Valoración del funcionamiento de la sesión a demanda de la persona investigadora* todos ellos con 3 intercambios cada uno, contabilizados en el caso objeto de estudio.

5. Conclusiones y limitaciones

A modo de conclusión, podemos decir que se confirman dos tipos de ajustes a la hora de fomentar la inclusión del alumnado más vulnerable o que presente algún tipo de discapacidad en un equipo cooperativo. Un bloque de ajustes gira en torno a la diversificación de las estructuras de aprendizaje cooperativo y la incorporación de materiales manipulativos, preguntas guía o elementos visuales que ayudan al alumnado a participar y progresar en sus aprendizajes a través de la ayuda entre iguales. El segundo tipo de ajuste hace referencia al tipo de ayuda ofrecido por la docente de apoyo a la inclusión a través, por ejemplo, de la anticipación.

Otra conclusión que podemos extraer de este trabajo consiste en cómo a través del análisis colaborativo pueden emerger ajustes concretos que estos después pueden aplicar en sus aulas con el objetivo de mejorar su labor docente y promover la inclusión social y educativa de todo el alumnado.

Finalmente, remarcar que, en este tipo de análisis colaborativo, las verdaderas protagonistas son las docentes; esto lo vemos reflejado en el número de intercambios efectuados por estas. De este modo, las personas investigadoras o asesoras se convierten en guías o facilitadoras en las sesiones de análisis compartido.

Aunque debemos ser cautos con los hallazgos presentados, ya que solamente se ha mostrado el análisis de dos situaciones de aula pertenecientes a un caso de estudio, conviene apuntar que estas prácticas docen-

tes de análisis e implementación del aprendizaje cooperativo (partiendo de cuestiones-problema) pueden resultar motivadoras e inspiradoras para el profesorado, o incluso claustros docentes de un mismo centro, que quiera avanzar en la mejora de sus prácticas y fomentar la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, muy especialmente del que está en más riesgo de exclusión social y educativa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools. Pathways to success*. Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38, 18-44.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html.
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S., y Caballero García, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>.
- Baines, E., Blatchford, P. y Webster, R. (2015). The challenges of implementing group-work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs. *Special issue of Education 3-13*, 43, 15-29. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961689>.
- Bryant, D. P. y Bryant, B. R. (1998). Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities. *Journal of learning disabilities*, 31(1), 41-54. <https://doi.org/10.1177/002221949803100105>.
- Center for Applied Special Technology-CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines 3.0: rationale for updates*. https://docs.google.com/document/d/1U4kvxFht8g8t4Ye6Gu97fByGuNI65yWE-7n0yL__BzU/edit?tab=t.0#heading=h.vhizgcy559g0.
- Comunidad Valenciana. Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 3 de mayo de 2019, núm. 8540, pp. 20853-20897.
- Culque Núñez, C. A., Gonzabay Medina, N. y Rentería Cárdenas, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>.
- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>.
- Elliott, J. (2022). *La investigación-acción en educación*. 7ª ed. Morata.
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.
- Forteza-Forteza, D., Muntaner-Guasp, J. J., y Moliner-García, O. (2024). Apoyo en el aula inclusiva. En J. Collet Sabé, M. Naranjo Llanos y J. Soldevila Pérez (Coords.). *Educación inclusiva global* (pp. 107-128). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/07/9788410282094.pdf>.

- Gómez Vargas, M. y Lima de Jesús, M. (2024). Relaciones entre la perspectiva de las prácticas discursivas y producción de sentidos y el análisis cualitativo de contenido categorial temático. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 14(27).
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>.
- Grenier, M., Dyson, B. y Yeaton, P. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(6), 29-35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608264>.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hontvedt, M., Silseth, K. y Wittek, L. (2021). Professional collaboration in teacher support teams: a study of teacher and nurse educators' creative problem-solving in a shared space for professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 240-257. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1665098>.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. y Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the association for persons with severe handicaps*, 19(4), 290-301. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/154079699401900405>.
- Ibrahim, I. R. A. (2017). Effectiveness of cooperative learning in improving mathematical concepts among students with mild intellectual disability. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 6(1), 1-6. <https://tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/47>.
- Jacques, N., Wilton, K. y Townsend, M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of intellectual disability research*, 42(1), 29-36. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.1998.00098.x>.
- Juan Millera, M., Lago Martínez, J. R. y Soldevila Pérez, 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://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/386273>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- 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, 102954. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Perlado, I., Muñoz, Y. y Torrego, J. C. (2021). Students with special educational needs and cooperative learning in the ordinary classroom: some learnings from teaching practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 211-221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12511>.
- Pinto, C., Baines, E. y Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: the importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818-837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo*. Octaedro.
- Rayón, L., Romera, M. J, de las Heras, A. M, Torrego, A. y Bautista, A. (2021). Foto-elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>.

- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. En R. Wozniak y K. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. 121-153). Erlbaum.
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>.
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, (393), 321-352. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89856>.
- Sandoval Mena, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/835>.
- 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>.
- Sencibaugh, J. M. y Sencibaugh, A. M. (2016). An analysis of cooperative learning approaches for students with learning disabilities. *Education*, 136(3), 356-364.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. The Guildford Press.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E. y Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8.
- Thomas, G. (2021). *How to do your case study*. Sage Publications Limited.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.