

EL DOCENTE, LOS PROFESIONALES DE APOYO Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: ASPECTOS CLAVE EN LA CONFIGURACIÓN DE AULAS INCLUSIVAS.

THE TEACHER, THE LEARNING SUPPORT TEACHERS, AND TEACHING PRACTICES: KEY ASPECTS IN THE CONFIGURATION OF THE INCLUSIVE CLASSROOM.

Soledad Rappoport Redondo (*)

Gerardo Echeita

Universidad Autónoma de Madrid

España

(*) Autor para correspondencia:

Soledad Rappoport Redondo

Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.

Francisco Tomás y Valiente, 3, 28049 Madrid, España.

Correo de contacto: soledad.rappoport@uam.es

Recibido: 27.11.2017

Aceptado: 09.04.2018

DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740

Resumen

El artículo pretende sistematizar conocimiento existente y relevante sobre aspectos clave de las aulas inclusivas. A tal fin, se ha realizado una revisión bibliográfica exhaustiva concerniente a tres elementos de interés en la configuración de dichas aulas: el docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza. La información recogida permite elaborar un estado del arte de utilidad para avanzar hacia la construcción de aulas donde se asegure el reconocimiento, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin excepciones.

Palabras clave: Educación inclusiva; aulas inclusivas; profesorado de apoyo; prácticas inclusivas; docente inclusivo.

Abstract

This paper is a literature survey on relevant aspects for the implementation of inclusive classrooms. In particular, we performed a comprehensive literature review of three aspects of interest in the implementation of said classrooms: the teacher, the supporting professionals and teaching practices. The collected information allows state-of-the-art use in order to construct classrooms that guarantee appreciation, participation and learning of all students, with no exceptions.

Keywords: Inclusive education; inclusive classrooms; support teacher; inclusive teacher; inclusive practices.

1. Introducción

Las aulas regulares son un espacio único de sociabilización y desarrollo de las aptitudes y capacidades para todos los niños, niñas y jóvenes de una comunidad (Bunch, 2015). Sin embargo, en la actualidad, muchos estudiantes, generalmente los más vulnerables, se ven privados de este derecho educativo básico, debido a la consolidación de un sistema de apoyo de tipo restrictivo o individualizado. Además de una cuestión de derechos, la evidencia empírica advierte sobre efectos que repercuten de manera negativa en sus procesos de aprendizaje (por ejemplo, Bourke, 2010; Takala, 2007). No es de extrañar, entonces, que desde los enfoques inclusivos se insista sobre la importancia de que todos los estudiantes desarrollen sus aprendizajes en su aula regular.

Sin embargo, no es suficiente incluir en el aula regular a los estudiantes con necesidades de apoyo. Distintos estudios muestran que, si los ambientes de enseñanza están mal diseñados y organizados, las posibilidades de mejoras en el aprendizaje de los grupos más vulnerables se reducen significativamente (Agencia Europea, 2013; Waldron & McLeskey, 2010). Es esencial, por lo tanto, indagar sobre las características de las aulas y los elementos que permiten ofrecer mayor y mejor respuesta a las diferentes necesidades de los estudiantes.

El aula inclusiva opera bajo la premisa de que todos los estudiantes son competentes y, por ende, pueden participar plenamente en sus clases. En el aula inclusiva se aceptan, comprenden, valoran y atienden las diferencias y la diversidad de los estudiantes, que pueden incluir aspectos físicos, cognitivos, académicos, sociales y emocionales. El principio de conducción es hacer que todo el alumnado se sienta seguro, reconocido, motivado y apoyado en sus esfuerzos (Alquraini & Gut, 2012).

En las aulas inclusivas, las actividades no se programan según el contenido de las asignaturas. Las acciones se definen según las fortalezas y las necesidades de los estudiantes (Curcic, 2009). Una estrategia clave para ello es "sacar a la luz" las voces silenciadas (Echeita, Muñoz, Sandoval & Simón, 2014; Fielding, 2007), tanto para comprender el impacto subjetivo de las experiencias escolares que viven los estudiantes más desaventajados, como para crear entornos educativos en los que todo el alumnado, sin excepciones, sea reconocido y pueda participar plenamente.

El objetivo de este artículo es contribuir a la reflexión en torno a aspectos clave en la configuración de las aulas inclusivas y, así, favorecer su mejora. A tal fin se exponen

los hallazgos y contribuciones extraídos de una revisión bibliográfica exhaustiva sobre la temática.

El proceso de búsqueda bibliográfica se estructuró en tres fases. La primera consistió en explorar el concepto de aula inclusiva a través de los portales de acceso ERIC, Google Académico y Dialnet, para obtener una idea general sobre el tema, identificar vocabulario relevante, autores destacados, delimitar el tema y proponer descriptores ajustados a la temática delimitada. Esta fase de búsqueda permitió focalizar nuestro interés en tres aspectos clave de las aulas inclusivas: el docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza. Para la selección de dichas temáticas se tuvo en cuenta principalmente la cantidad de material disponible.

En una segunda instancia, se realizó una nueva búsqueda utilizando descriptores ajustados a la delimitación temática, en inglés y castellano. Nuevamente se utilizaron los portales de acceso ERIC, Google Académico y Dialnet. Además, se revisaron los títulos y resúmenes de los números, entre los años 2010-2015, de revistas especializadas en inclusión educativa (*Revista de Inclusión Educativa; International Journal of Inclusive Education* y *European Journal of Special Needs Education*). Luego, se estudiaron las referencias y localización de las más relevantes. Para ello se tuvo en cuenta la cantidad de citas, la calidad de la revista y la pertinencia a la temática inclusiva.

Por último, se revisaron portales gubernamentales y de organismos internacionales, y se actualizó la búsqueda a fin de considerar bibliografía relevante de los últimos años (2016-2017).

2. Principales aportes conceptuales y evidencias empíricas

La sistematización de la revisión realizada se organiza en tres apartados, correspondientes a factores o aspectos clave de las aulas: a) el docente para la educación inclusiva; b) el papel del profesional de apoyo; c) las prácticas de enseñanza. El propósito de esta organización es facilitar la comprensión de la evidencia recogida en función del trabajo docente.

2.1. El docente para la educación inclusiva

En las últimas décadas, distintas investigaciones (por ejemplo, Bailleul, Bataille, Langlois, Lanoe & Mazereau, 2008) han generado robusta evidencia acerca del impacto que tiene la calidad del docente en el aprendizaje, sugiriendo que la "calidad docente" es el factor escolar de mayor incidencia en el rendimiento de los estudiantes. Si bien no hay acuerdos acerca de la intensidad del impacto positivo atribuible al factor "docente eficaz", sí pareciera haberlo sobre la influencia negativa que ocasionan docentes con bajo desempeño. Los hallazgos de los estudios advierten acerca de la gravedad que adquiere contar con malos docentes en los primeros años de escolaridad obligatoria. El informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2008), que analiza los resultados de las evaluaciones PISA en distintos sistemas educativos, es contundente sobre la importancia del docente: "En el nivel primario, los alumnos con docentes con bajo desempeño durante varios años seguidos sufren una pérdida educacional que es en gran medida irreversible" (p. 13).

No es de extrañar, por lo tanto, que la cuestión de los atributos docentes sea uno de los principales temas de agenda política para diferentes gobiernos y organismos internacionales preocupados por mejorar los sistemas educativos.

Diferentes estudios hacen hincapié en las actitudes de los docentes. La clásica teoría "Efecto Pigmalión" (Rosenthal & Jacobson, 1968) y los posteriores estudios realizados dentro del enfoque de eficacia escolar, encuentran relaciones entre las expectativas docentes y los resultados de aprendizaje, el autoconcepto y la satisfacción por ir a la escuela (Martínez-Garrido & Murillo, 2016).

Además de las altas expectativas, distintas investigaciones dentro del enfoque inclusivo (McArdle, Hurrell & Muñoz, 2013; Zi Yan & Kuen-fung, 2013) hacen hincapié en el marco de creencias y valores afines a la inclusión, asociados a los "buenos" docentes.

Un ejemplo de esta tendencia se observa en la tercera edición del *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2015), donde se vincula el marco de valores inclusivos con las prácticas educativas; o el proyecto "Formación del profesorado para la educación inclusiva" llevado a cabo por la Agencia Europea, que definió el "Perfil profesional del docente en la educación inclusiva" (Agencia Europea, 2012).

El perfil identificó cuatro valores que están en la base de toda práctica inclusiva, relacionándolos con áreas de competencias docentes (Tabla 1).

Tabla 1

Valores y áreas de competencia

Valores	Áreas de competencia
Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.	Las diferentes concepciones de la educación inclusiva. El punto de vista de los docentes sobre estas diferencias.
Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.	Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes. Enfoques educativos efectivos en clases heterogéneas.
Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores.	Trabajar con las familias. Trabajar con un amplio número de profesionales de la educación.
Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas.	Los docentes son profesionales que deben reflexionar. La formación inicial del profesor como base de un aprendizaje y desarrollo profesional continuo.

Nota: Elaboración propia a partir de Agencia Europea (2012).

En el proyecto de la Agencia se encuentra materializado el concepto de "transformabilidad" (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004). El concepto refiere a "la firme convicción de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente" (Hart et al., 2010, como se cita en Echeita, 2012, p. 16).

La "transformabilidad" se articula sobre la base de tres principios básicos que rigen la práctica docente: "co-agencia", "confianza" y "todos y todas". A través del primer principio se reconoce el hecho educativo como una acción compartida con el estudiante y, por lo tanto, que requiere un docente creativo y empático para generar situaciones de aprendizaje que posibiliten la participación activa de todos los estudiantes. Además, es necesario que los docentes confíen tanto en sus propias posibilidades de enseñanza como en la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes y transmitan dicha confianza a toda la clase. Por último, los docentes inclusivos deben responsabilizarse por absolutamente todo el alumnado (Echeita, Sandoval & Simón, 2016).

Lamentablemente, los estudios acerca de las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva muestran resultados preocupantes. De Boer, Pijl y Minnaert (2011), en su metaanálisis sobre la temática, encuentran coincidencia en los

resultados de las investigaciones analizadas (Abbott, 2006; Avramidis & Norwich, 2002, ambos citados en De Boer et al., 2011) que observan a los docentes predominantemente portadores de creencias y sentimientos negativos, o bien que se muestran indecisos hacia la educación inclusiva. Según su análisis, los profesores pueden mostrar actitudes positivas hacia la filosofía general de la educación inclusiva, pero tienen serias reservas sobre la posibilidad de hacerla efectiva en la práctica.

Además, diferentes estudios hallaron que los profesores varían sus actitudes según el tipo de necesidad del estudiantado. Los docentes están más dispuestos a incluir a estudiantes considerados con discapacidades físicas/sensoriales que a estudiantes con problemas de comportamiento (De Boer et al., 2011). Chiner Sanz (2011), en su tesis sobre la temática, confirma estos hallazgos en el profesorado español.

2.2. El papel del profesor de apoyo

Uno de los elementos clave en el desarrollo de propuestas inclusivas tiene que ver con las "ayudas" adicionales que el sistema ha incorporado para una función específica de apoyo educativo (Echeita et al., 2014). Bajo los términos de "profesor" y "profesional" de apoyo nos referiremos a estos actores educativos que, con distintas denominaciones, funciones y regulaciones, existen en diferentes sistemas educativos, y que tienen como principal misión velar por la educación de los alumnos considerados con necesidades de apoyo.

Diversos autores (Blatchford et al., 2008, 2011; Giangreco, 2010) señalan la carencia de estudios empíricos focalizados en el impacto del desempeño del profesor de apoyo sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Hasta el momento se han efectuado pocas investigaciones que obtuvieron evidencia robusta. Además, los variados hallazgos dan cuenta de la complejidad del tema y de las múltiples variables involucradas.

El proyecto para el Desarrollo e Impacto del Profesorado de Apoyo (DISS) produjo uno de los aportes más importantes sobre la cuestión (Blatchford et al., 2008, 2011). El proyecto llevó a cabo un estudio longitudinal de gran escala, aplicando múltiples modalidades de recolección de datos, con el propósito de analizar el impacto del profesional de apoyo sobre el aprendizaje en 77 escuelas (primarias y secundarias) de Inglaterra y Gales. Los hallazgos muestran una relación negativa entre la cantidad de

apoyo recibido y el progreso académico en inglés, matemáticas y ciencias. Los resultados son consistentes con los obtenidos por otros estudios sobre la temática (Finn, Gerber, Farber & Achilles, 2000; Giangreco, 2010).

Sin embargo, otras investigaciones (la mayoría centradas en la alfabetización) encuentran efectiva la actuación de estos profesionales en términos de progreso académico (Alborz, Pearson, Farrell & Howes, 2009). Giangreco (2010) y Blatchford et al. (2011) coinciden en señalar que la diferencia podría deberse a las distintas condiciones en que se estudió la actuación de los profesores de apoyo. Mientras que el proyecto DISS consideró las prácticas de este personal tal como suceden en la cotidianeidad de las escuelas, las investigaciones que encontraron resultados opuestos focalizaron la observación en intervenciones curriculares específicas, guiadas por el docente tutor y con profesionales de apoyo preparados y entrenados (Blatchford et al., 2011).

Las críticas acerca de la actuación del profesional de apoyo centrada en la atención individualizada son variadas. Por un lado, se menciona el efecto "delegación" de responsabilidad que produce en los docentes tutores. Varios autores (Bourke, 2010; Rasmitadila & Goldstein, 2017; Takala, 2007; entre otros) hallaron que la atención individualizada del personal de apoyo (tanto fuera como dentro del aula) provoca que el tutor dedique menos tiempo de interacción con ese estudiante.

Otra crítica relevante a esta modalidad de ayuda refiere a las barreras para la participación. El apoyo individualizado suele reducir las oportunidades que tiene el estudiante para desarrollar su autonomía e independencia (Giangreco, 2010; Rasmitadila & Goldstein, 2017; Takala, 2007; Ware, Butler, Robertson, O'Donnell & Gould, 2011). Además, suele dificultar la interacción con sus pares y con el propio docente tutor (Cameron, 2014; Rasmitadila & Goldstein, 2017; Rose & O'Neill, 2009; Takala, 2007; Webster & Blatchford, 2013, 2015).

Mortier, Desimpel, De Schauwer y Van Hove (2011) analizaron, en las escuelas de educación obligatoria de Bélgica, los efectos de los apoyos según las opiniones de estudiantes considerados con discapacidad y de sus compañeros y compañeras. Si bien los hallazgos no son generalizables, los resultados muestran la ausencia de participación de este alumnado en cuestiones que los concierne de manera directa, como es la organización de los apoyos.

Además, la investigación registró que los participantes consideran excesivas las ayudas recibidas y preferirían hacer el intento de resolver situaciones por sí mismos (Mortier et al., 2011). No les gusta el apoyo porque los hace sentir "diferentes" al resto de la clase. La ayuda de los adultos se considera más estigmatizante que el apoyo ofrecido por sus pares, en especial si la asistencia está dirigida de manera exclusiva a ellos. En cuanto a los recursos tecnológicos y/o materiales, los ordenadores no se perciben como elementos estigmatizantes, como sí sucede con las sillas y mesas adaptadas y andadores (Mortier et al., 2011). Esta información es consistente con el metaanálisis realizado por Sharma y Salend (2016) de investigaciones que recogieron las opiniones de estudiantes considerados con discapacidades.

Loerman (2014) señala, adecuadamente, que es probable que todos los estudiantes requieran apoyo adicional en algún momento. Los apoyos son más inclusivos cuando se proveen a través de recursos o interacciones con docentes u otros miembros dentro del aula regular (Deppeler, Loerman & Sharma, 2005). Sin embargo, un centro inclusivo permite al alumnado participar en actividades específicas fuera del aula de referencia, y espera que en algún momento todos los estudiantes se involucren en este tipo de actividad, considerándola normal (Hadjikakou, Petridou & Stylianou, 2005). Es decir, se propone que el apoyo no suponga un estigma para ningún estudiante.

Las controversias planteadas en torno al rol del profesional de apoyo refuerzan la idea de la imposibilidad de diseñar y aplicar un modelo único válido para todos los contextos. Sin embargo, desde ámbitos académicos y organismos, se insiste acerca de la necesidad de repensar la función del profesional de apoyo, y como consecuencia, su formación (Sharma & Salend, 2016; Takala, 2007). Distritos canadienses, como New Brunswick, ofrecen un ejemplo de interés: la tarea central del profesor de apoyo es asesorar al docente de aula, es decir, se inserta bajo la modalidad del trabajo colaborativo (New Brunswick, 2015).

En la actualidad existe marcado consenso en resaltar los beneficios que puede generar el apoyo al docente de aula en su contexto diario (Peercy & Martin-Beltran, 2011). Se trata de ayudarlos a mejorar sus estrategias de enseñanza para que puedan satisfacer con mayor eficacia las necesidades de todo el alumnado (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Tekin-Iftar, Collins, Spooner & Olcay-Gul, 2017).

Ahora bien, ¿qué implica el apoyo al profesor en su contexto cotidiano? Si bien la respuesta debe ser flexible según las necesidades específicas de cada contexto, hay algunos elementos comunes a considerar. Uno de ellos es la planificación; varios autores (por ejemplo, Russell, 2014; Takala, 2007) destacan que todos los adultos del centro deben comprender los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y los roles que desempeña cada profesional de apoyo (Takala, 2007).

Asimismo, Hoover y Patton (2008) proponen que el profesor de apoyo ayude al docente a tomar decisiones basadas en evidencia, aportando conocimiento y competencias para ayudar a evaluar situaciones complejas. De esta manera, el apoyo también incide en el aprendizaje profesional sostenible.

2.3. Las prácticas de enseñanza

Desde la perspectiva de la pedagogía inclusiva se propone extender lo ordinario a todo el alumnado, en lugar de ofrecer acciones adicionales o diferentes a determinados estudiantes (Florian & Black-Hawkins, 2011). En un aula inclusiva, todos los estudiantes aprenden juntos, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia. Este enfoque, además, rechaza la idea determinista de "capacidad" y considera que la posibilidad de aprender de cada persona es susceptible de cambios. Nada es neutral: las acciones u omisiones de los docentes en el presente pueden alterar la capacidad de aprendizaje de un estudiante para el futuro (Hart et al., 2004). Por lo tanto, las prácticas de enseñanza adquieren relevancia en el proceso de inclusión.

Para dar respuesta adecuada a la heterogeneidad de necesidades educativas que coexisten en un aula, se requiere un dispositivo pedagógico complejo o "pedagogía de la complejidad" (Pujolàs, 2004). Gimeno Sacristán (2000) la define como una práctica "capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras" (p. 34).

Diversas investigaciones abordaron los efectos de distintas metodologías, recursos y herramientas para alcanzar resultados exitosos (Bietenbeck, 2014; Hidalgo & López-Mayán, 2015). En la actualidad está adquiriendo especial relevancia el enfoque conocido como "prácticas basadas en evidencia" (*evidence-based practice*). El origen

del planteamiento se encuentra en el discurso de David Hargreaves al iniciar la conferencia "*The Teacher Training Agency*", del año 1996. En su ponencia, el autor advierte sobre la falta de conocimientos de los profesionales de la enseñanza acerca de los resultados de las investigaciones. Según su perspectiva, una profesión que es ajena al conocimiento sistemático que se produce en su disciplina y actúa únicamente según la experiencia o la tradición, impide el progreso y la mejora (Hederich Martínez, Martínez Bernal & Rincón Camacho, 2014).

El movimiento "prácticas basada en evidencia" propone que la práctica docente y la organización cotidiana del aula se orienten y apoyen en los aportes de la investigación científica. Desde la perspectiva del enfoque, los resultados de la investigación no deben considerarse la única fuente de información válida para la toma de decisiones, pero no pueden ser ignorados.

En la actualidad, este enfoque se extiende cada vez más en distintas partes del mundo debido a su eficacia para mejorar el conocimiento sobre las pedagogías de alto impacto, que desarrollan aprendizajes valiosos y duraderos en grupos de estudiantes diversos. La creación de organizaciones y asociaciones específicamente dedicadas a realizar revisiones sistemáticas de los efectos de intervenciones pedagógicas para divulgar "lo que funciona" en educación, es una clara muestra de su expansión. Algunos ejemplos internacionales de este tipo de asociaciones son las redes *Campbell Collaboration* (<https://www.campbellcollaboration.org/>), *Coalition for Evidence Based Policy* (<http://coalition4evidence.org/>) y *Best Evidence Encyclopedia* (<http://www.bestevidence.org/>). También, organismos gubernamentales de países anglosajones han seguido la tendencia, como *What Works Clearinghouse –WWC–* (<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>), con el patrocinio del Departamento de Estado de los Estados Unidos; el Centro de Coordinación e Información sobre la Evidencia para la Política y la Práctica, *EPPI-Centre* (<https://eppi.ioe.ac.uk/cms/>), creado por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres en colaboración con el Departamento de Educación Británico; o el Programa BES –*Iterative Best Evidence Synthesis*– (<https://www.educationcounts.govt.nz/topics/BES>), que depende del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Por su parte, en 2009, el Consejo de la Unión Europea también establece la necesidad de fomentar una política y una práctica educativa basadas en datos empíricos confiables (Diario Oficial de la Unión Europea, 28 de mayo de 2009).

Si bien escapa a los objetivos de este artículo efectuar un análisis exhaustivo de este enfoque, es importante aclarar que no está exento de críticas y/o advertencias sobre potenciales riesgos. Uno de los mayores reparos es el riesgo de instalar la errónea idea de que la mejora educativa es un proceso sencillo, que basta con acercar al profesorado información científica de calidad para que pueda ser replicada.

Desde el enfoque inclusivo, la evidencia empírica aportada por distintos programas y proyectos como *Comunidades de Aprendizaje* (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002) y *Success for All* (Slavin & Madden, 1999) muestran el potencial que exhiben las prácticas cooperativas de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de las necesidades del aula y desarrollar valiosas competencias y valores esenciales para conformar sociedades integradas.

2.4. El aprendizaje cooperativo como estrategia

El aprendizaje cooperativo es una metodología que utiliza la interacción entre pares (además de la interacción con el docente) como fuente para la construcción de aprendizajes: “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p. 5).

Los beneficios del trabajo cooperativo en la construcción del aprendizaje son ya conocidos en el campo educativo. Los seminales trabajos de los hermanos Johnson (1989) y de Kagan (1988), que ofrecen sólidas evidencias acerca de las bondades de este tipo de trabajo, han sido publicados hace más de tres décadas.

En la actualidad, la robusta evidencia acerca de la eficacia y eficiencia del aprendizaje cooperativo (Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1994, 2002; Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Johnson, Johnson, Roseth & Shin, 2014; Slavin, 2014; Slavin, Lake, Hanley & Thurston, 2014), originó que desde distintos ámbitos educativos lo distinguan como un dispositivo clave tanto para dar respuesta a la diversidad del alumnado como para desarrollar las competencias necesarias en las sociedades del siglo XXI.

Uno de los factores que contribuye a la expansión de este método es la variedad de técnicas de aprendizaje cooperativo disponibles para el uso del profesor. El aprendizaje cooperativo es, en realidad, un término genérico que se refiere a numerosas modalidades dinámicas para organizar y llevar a cabo la enseñanza en el

aula, permitiendo que profesores con distintos bagajes y formación puedan encontrar la manera de usarlo que resulte congruente con su filosofía y prácticas (Johnson et al., 2000).

Echeita y Martín (1990), Coll (1990), entre otros, han sido precursores en el ámbito iberoamericano en plantear las importantes ventajas de este método para la inclusión. En España, diversas experiencias muestran beneficios de las prácticas cooperativas en varias cuestiones educativas de gran relevancia, como los resultados de aprendizajes en distintas áreas (Gallach & Catalán, 2014; Gillies, 2016), mayor capacidad de trabajo autónomo de los estudiantes (Sánchez & Casal, 2016), disminución del acoso escolar (León, Polo, Gozalo & Mendo, 2016) y un aumento de la motivación (Fernández, Cecchini & Méndez, 2014; Gillies, 2016).

Pujolàs (2012), por su parte, sostiene que la estructura cooperativa es condición *sine qua non* para la creación de aulas inclusivas. Según el autor, la atención de la diversidad requiere de un dispositivo pedagógico caracterizado por una estructura cooperativa que englobe otras dos estrategias: 1) la "personalización de la enseñanza", a través del ajuste de esta (diversas formas de comunicar, de evaluar y de presentar actividades) a las múltiples formas de ser y aprender existentes en un grupo de estudiantes; 2) la "autonomía del alumnado" (a través de estrategias de autorregulación del aprendizaje) para que menos estudiantes dependan de sus profesores para aprender y, por lo tanto, haya más disponibilidad docente para apoyar a los estudiantes que todavía requieren mayor intensidad de ayuda.

La modalidad cooperativa de organizar y estructurar la clase se opone radicalmente a las formas tradicionales de las estructuras de aprendizaje individualista y competitiva. En las modalidades tradicionales, el aprendizaje surge del trabajo individual que hacen los estudiantes a partir de la interacción que mantienen con el docente ("los estudiantes aprenden lo que el docente enseña"). Tanto en la tradición individualista como en la competitiva no están incluidas las interacciones entre los propios estudiantes como fuente de aprendizaje: mientras que en la primera tipología no hay interdependencia, en la "competitiva" se estimula la interdependencia negativa premiando al estudiante que consiga los logros que el resto de los compañeros no ha alcanzado (Pujolàs, 2009, 2012). Las dos formas de estructurar las actividades responden a la "lógica de homogeneidad" o "gramática escolar" graduada y selectiva, característica de la educación tradicional. En ambas estructuras es muy limitada o no

es posible dar respuesta a las necesidades individuales que se presentan en todo grupo diverso (Pulolàs, 2012).

En la estructura cooperativa, en cambio, los estudiantes se distribuyen en grupos heterogéneos, se ayudan, se animan y contribuyen al aprendizaje del resto de los componentes del grupo. Cada estudiante aprende de lo que enseña el docente, pero además, de sus pares. De este modo, se multiplican las interacciones y, por lo tanto, los recursos y oportunidades de aprendizaje dentro del aula. La dinámica cooperativa requiere y valora la heterogeneidad propia de las aulas inclusivas como un recurso que aumenta las posibilidades de atender las diversas necesidades educativas (Riera Romero, 2011). A través de la cooperación se desarrollan habilidades comunicativas y sociales que resultan esenciales desde una perspectiva humanística, como la empatía, la argumentación, la construcción del espíritu crítico, el respeto por la diferencia, la negociación, la capacidad de trabajo en equipo, la resolución de problemas comunes, entre las más destacadas. Por lo expuesto, la estructura cooperativa forma parte de la "pedagogía de la complejidad".

Slavin (2010) revisó un gran número de investigaciones sobre aprendizajes cooperativos centrándose, en particular, en proyectos experimentales que utilizaron como grupo control situaciones pedagógicas con los mismos objetivos de aprendizaje, pero enseñados con metodología tradicional. Los hallazgos muestran en todos los niños y niñas participantes, tanto de bajo, medio o alto rendimiento, efectos positivos en enfoques cooperativos versus los enfoques tradicionales.

El autor concluye que el uso del aprendizaje cooperativo mejora los resultados afectivos; a los estudiantes les encanta trabajar en grupos y se sienten más exitosos. Además, se muestran más receptivos con estudiantes diferentes de sí mismos y tienen más amigos y amigas de diferentes grupos étnicos (Slavin, 2014).

Con respecto a la eficacia del aprendizaje cooperativo, Slavin (2010) encuentra esencial la presencia de objetivos, recompensa o reconocimiento que los grupos deban alcanzar, y que estos, a su vez, estén asociados a los aprendizajes individuales de cada miembro, en lugar de estar vinculados a la realización de un producto. En su opinión, cuando los estudiantes trabajan juntos para completar un trabajo o para resolver un problema en forma conjunta, quienes tienen peor desempeño pueden ser vistos como una interferencia en lugar de una ayuda. Esta circunstancia puede favorecer que los estudiantes se den respuestas entre ellos para hacer más sencillo el

proceso. En cambio, cuando la tarea del grupo es asegurar que cada miembro del grupo *se entere de algo*, cada miembro tiene interés por explicar conceptos a sus compañeros y compañeras de grupo; de esa forma se posibilita el aprendizaje de quienes elaboran las explicaciones y quienes las reciben (Slavin, 2010).

Es importante subrayar que estos hallazgos se contraponen parcialmente al metaanálisis realizado por Johnson et al. (2000). La falta de acuerdo sobre el grado de eficacia de los distintos métodos cooperativos refleja la complejidad del hecho educativo y la dificultad para replicar las técnicas como recetas a ser aplicadas: los contextos y las problemáticas donde cobran vida estas metodologías son únicos.

2.5. Los grupos como estrategia

Cómo conformar los grupos también ha sido y es un tema de estudio. La literatura revisada indica que los estudiantes obtienen mejor rendimiento y mayores beneficios sociales en grupos pequeños (hasta cuatro personas) que en el trabajo individual o en los grupos de más de cinco personas (Bertucci, Conte, Johnson & Johnson, 2010; Lou, Abrami & D'Apollonia, 2001; Pai, Sears & Maeda, 2014).

Johnson et al. (1999) recuerdan que, a más miembros, más interacciones. Por tal motivo, se requieren más habilidades interpersonales para asegurar una participación equitativa, alcanzar consensos y lograr el aprendizaje de todos los integrantes del equipo. Además, se necesita mayor destreza docente para gestionar más cantidad de interacciones entre los estudiantes, reorientar posibles conflictos emergentes y controlar el desempeño individual.

Con respecto a la composición de los grupos, los metaanálisis examinados muestran mayor beneficio en los agrupamientos heterogéneos (en cuanto a rendimiento y características culturales), sobre los grupos homogéneos. Las ventajas resultan especialmente significativas si se considera el desempeño de los estudiantes con niveles de rendimiento bajos y altos (Gillies, 2014; Lou et al., 2001).

En cuanto a la duración de los grupos, un buen referente es la tarea o actividad que se desarrolla. Una de las propuestas más conocidas es la de Johnson et al. (1999), que plantean tres formas grupales según se quiera favorecer interacciones estables y más duraderas, ocasionales, u otras más espontáneas e inmediatas: grupo base, grupo de expertos y grupos informales.

Las estructuras complejas de aprendizaje cooperativo como los "grupos de investigación" (Sharan & Sharan, 1992), por ejemplo, requieren de equipos estables a lo largo del tiempo para cumplir con los objetivos de aprendizaje. En cambio, otras actividades, tales como las "parejas de ayuda" (Bunch, 2015) en las que los estudiantes se entrevistan recíprocamente acerca de los libros que han leído, señalando personajes principales de la trama, eventos importantes y otros aspectos, pueden llevarse a cabo por medio de agrupamientos ocasionales.

La formación de grupos cooperativos también reúne evidencias empíricas que ratifican su eficacia. Estos grupos se pueden conformar al azar o de manera intencional, según el criterio del docente o de los propios estudiantes. Una estrategia útil a fin de asegurar que estudiantes que requieren más ayuda cuenten con el apoyo necesario dentro de su grupo, es identificar los niveles de ayuda que requiere cada estudiante de la clase para el aprendizaje que se procura desarrollar (tantos niveles como cantidad de miembros que habrá en el grupo). Luego, se conforman grupos heterogéneos en cuanto a niveles de ayuda. De manera similar, la técnica puede adaptarse para conformar grupos heterogéneos en cuanto a la popularidad. En ese caso, cada estudiante enumera tres compañeros o compañeras de clase con los que le gustaría trabajar. El niño o la niña menos elegido formará equipo con dos de los más votados. La estrategia se aplica para favorecer la participación de los alumnos con riesgo de quedar aislados (Johnson et al., 1999).

El proyecto *Includ-ed* (Comisión Europea, 2009) ha identificado metodologías inclusivas que, además de utilizar la heterogeneidad de los agrupamientos como fuente de apoyo, reorganiza los recursos que naturalmente existen en la comunidad educativa. Los "grupos interactivos" y los "mentores de aprendizaje" son algunas de las prácticas validadas por la evidencia y reconocidas como "acciones educativas de éxito". Los grupos interactivos, por ejemplo, se caracterizan porque cada equipo es apoyado por una persona de la comunidad que actúa como dinamizador (familiar, voluntarios, estudiantes de otros niveles, etc.). De este modo, aumentan los apoyos disponibles en el aula y se ofrecen mayores oportunidades de interacción (además de interactuar con pares y con su docente, se relacionan con otros adultos). Por otra parte, se incrementa la participación de las familias en la vida escolar y los beneficios que ello conlleva para el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes (Valls-Carol, Prados-Gallardo & Aguilera-Jiménez, 2014).

Los "mentores de aprendizaje" (también denominado "tutores de aprendizaje") es otra de las técnicas ampliamente recomendada para reforzar los apoyos naturales propios de cada centro. Se trata de que los estudiantes mayores asuman responsabilidades en el aprendizaje y bienestar de sus compañeros y compañeras más jóvenes. Los mayores ayudan y motivan a los más pequeños y, a su vez, mejoran su propio desempeño mediante el refuerzo de conocimientos y hábitos. Un sabido ejemplo son los "padrinos de lectura", en el que los mayores animan a sus "ahijados" en el proceso de lectura (Valls-Carol et al., 2014).

La "tutoría entre iguales" (Topping, Buchs, Duran & Van Keer, 2017) es otra forma específica de aprendizaje cooperativo de relevancia. La diferenciación y complementariedad de roles (tutor/tutorado) facilita el aprendizaje a ambos y hay evidencias de su eficacia para el aprendizaje de competencias complejas, como la lectura y la comprensión de textos.

3. Discusión y conclusiones

En la actualidad, se echa en falta evidencia de calidad sobre gran cantidad de fenómenos educativos (es necesario profundizar sobre los efectos no deseados de prácticas inclusivas, así como contar con mayor cuerpo de evidencia sobre el desarrollo de aulas inclusivas en Latinoamérica, por solo mencionar algunas cuestiones). Sin embargo, se ha alcanzado gran cantidad de conocimiento para avanzar hacia la construcción de aulas donde toda la diversidad de su alumnado desarrolle valiosas experiencias educativas. El presente artículo expone parte de dicho saber.

Por otra parte, la información disponible es de gran utilidad para tomar decisiones, reflexionar y proponer acciones; sin embargo, la complejidad del fenómeno educativo dificulta proponer modelos educativos válidos para todos los contextos. Las características que asuma cada aula inclusiva serán fruto, en gran medida, de sus características particulares y el contexto donde esté inserta.

Sin embargo, más allá de las particularidades de cada contexto, la cuestión *sine qua non* para organizar espacios educativos donde todos los niños, niñas y jóvenes sean reconocidos, participen plenamente y aprendan, radica en los valores y principios

éticos que sustentan las prácticas. Configurar un aula donde se valore la diversidad del alumnado debe ser la brújula que guíe las acciones.

4. Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especial. (2013). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education-Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P., & Howes, A. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools*. Londres: Department for Children, Schools and Families/London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27, 42-59.
- Bailleul, P., Bataille, A., Langlois, C., Lanoe, P., & Mazereau, P. (2008). De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés: état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants: Éclairages sur la situation européenne (Research Report). *Centre d'études et de Recherche en Sciences de l'Éducation (CERSE)*. Recuperado de http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/default/files/public/cerse/Rapport.SEH_.pdf
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Bertucci, A., Conte, S., Johnson D. W., & Johnson, R. T. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology*, 137(3), 256-72.
- Bietenbeck, J. (2014). Teaching practices and cognitive skills. *Labour Economics*, 30, 143-153.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (2011). The impact of support staff on pupils' 'positive approaches to learning' and their academic progress. *British Educational Research Journal*, 37(3), 443-464.

- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R., Babayigit, S., & Aeywood, N. (2008). *The deployment and impact of support staff in schools and the impact of the National Agreement. Results from Strand 2 Wave -2005/6*. Londres: Department for Children, Schools and Families.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares [Index for Inclusion]*. Madrid: FUHEM Educación y OEI.
- Bourke, P. (2010). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 183-193.
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15.
- Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 264-273.
- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Comisión Europea. (2009). *Actions for Success in Schools in Europe. INCLUD-ED Project*. Bruselas: European Commission.
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538.
- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Deppeler, J., Loreman, T., & Sharma, U. (2005). Improving inclusive practices in secondary schools: Moving from specialist support to supporting learning communities. *Australasian Journal of Special Education*, 29, 117-127.

- Diario Oficial de la Unión Europea (28 de mayo de 2009). *Informaciones procedentes de instituciones y órganos de la Unión Europea*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:es:PDF>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un Profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Educativas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. & Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 48-67). Madrid: Alianza Psicología.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. & Simón, C. (2014) Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 25-48.
- Echeita, G., Sandoval, M. & Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En *Actas de las IV Jornadas Iberoamericanas de Síndrome de Down*. Salamanca: INICO.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Fernández, J., Cecchini, J. A., & Méndez, A. (2014). Effects of cooperative learning on perceived competence, motivation, social goals, effort and boredom in prospective Primary Education teachers. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 57-89.
- Fielding, M. (2007). Beyond "Voice": New Roles, Relations, and Contexts in Researching with Young People. *Discourse*, 28(3), 301-310.
- Finn, J. D., Gerber, S. B., Farber, S. L., & Achilles, C. M. (2000). Teacher aides: an alternative to small classes?, En M. C. Wang & J. D. Finn (Eds.), *How small classes help teachers do their best*. Filadelfia: Temple University Center for Research in Human Development.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy, *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Gallach, M. J. & Catalán, J. P. (2014). Aprendizaje cooperativo en Primaria: Teoría, Práctica y Actividades Concretizadas. *Didáctica de la ciencias experimentales y sociales*, 28(1), 109-133.

- Gianguco, M. F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(1), 1-13.
- Gillies, R. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140.
- Gillies, R. (2016). Aprendizaje cooperativo: revisión de la investigación y la práctica. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3). doi: 10.14221/ajte.2016v41n3.3
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La escuela obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Hadjikakou, K., Petridou, L., & Stylianou, C. (2005). Evaluation of the support services provided to deaf children attending secondary general schools in Cyprus. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), 203-11.
- Hargreaves, D. (1996). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. *The Teacher Training Agency, Annual Lecture*.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Hederich Martínez, C., Martínez Bernal, J. & Rincón Camacho, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-54.
- Hidalgo, A., & López-Mayan, C. (2015). *Teaching Styles and Achievement: Student and Teacher Perspectives*. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2569020>
- Hoover, J. J., & Patton, J. R. (2008). The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System. *Intervention in School and Clinic*, 43, 195-202.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills (5ta ed.)*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324

_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roseth, C., & Shin, T. S. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology, 44*(9), 622-633. DOI: 10.1111/jasp.12280
- Kagan, S. (1988). *Cooperative Learning*. California: Resources for Teachers.
- León, B., Polo, M. I., Gozalo, M. & Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de psicología, 32*(1), 80-88.
- Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education, 18*(5), 459-483.
- Lou, Y., Abrami, P., & D'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*(3), 449-521.
- Martínez-Garrido, C. & Murillo, F. J. (2016). Investigación Iberoamericana sobre Enseñanza Eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(69), 471-499.
- McArdle, K., Hurrell, A., & Muñoz, Y. (2013). What makes teachers good at what they do? the axiological model. En J. McNiff (Ed.), *Value and virtue in practice-based research* (pp. 79-92). Nueva York: September Books.
- Mortier, K., Desimpel, L., De Schauwer, E., & Van Hove, G. (2011). "I want support, not comments": children's perspectives on supports in their life. *Disability & Society, 26*(2), 207-221.
- New Brunswick. (2015). *Inclusive Education Support Services Teams*. Recuperado de <http://web1.nbed.nb.ca/sites/ASD-W/Polices/Documents/300%20-%20Educational%20Services/ASD-W-350-5%20-%20Inclusive%20Education%20-%20Education%20Support%20Services%20Teams.pdf>
- Pai, H., Sears, D., & Maeda, Y. (2014). Effects of small-group learning on transfer: A meta-analysis. *Educational Psychology Review 27*(1), 79-102.
- Peercy, M. M., & Martin-Beltran, M. (2011). Envisioning collaboration: Including ESOL students and teachers in the mainstream classroom. *International Journal of Inclusive Education, 16*(7-8), 657-673.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.

- Pujolàs, P. (Octubre de 2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Conferencia llevada a cabo en Antigua, Guatemala. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/6440d452-6665-4cac-8b63-2d07f5b565bd/2009-ponencia-20-pere-pujolas-pdf.pdf>
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Rasmitadila, R., & Goldstein, B. (2017). The Role of Special Assistant Teacher to Help Special Needs Student through Instructional Interactions in an Inclusive Classroom. *International Journal of Special Education*, 32, 485-506.
- Riera Romero, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 113-149.
- Rose, R., & O'Neill, A. (2009). Classroom Support for Inclusion in England and Ireland: an evaluation of contrasting models. *Research in Comparative and International Studies*, 4(3), 250-261.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Russell, F. (2014). Collaborative literacy work in a high school: enhancing teacher capacity for English learner instruction in the mainstream. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1189-1207.
- Sánchez, I. & Casal, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguarum*, 25(1), 179-190.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. Nueva York: Teachers College Press.
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-134.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work? En OCDE (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 161-178). París: OCDE.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1999). Effects of bilingual and English as a second language adaptations of Success for All on the reading achievement of students acquiring English. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(4), 393-416.

- Slavin, R. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales De Psicología*, 30, 785-791.
- Slavin, R., Lake, C., Hanley, P., & Thurston, A. (2014). Experimental evaluations of elementary science programs: A best-evidence synthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, 51, 870-901.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34, 50-57.
- Tekin-Iftar, E., Collins, B. C., Spooner, F., & Olcay-Gul, S. (2017). Coaching Teachers to Use a Simultaneous Prompting Procedure to Teach Core Content to Students With Autism. *Teacher Education and Special Education*, 40(3) 225–245
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M. & Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto Includ-ed. Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.
- Waldron, N., & McLeskey, J. (2010). Inclusive school placements and surplus/deficit in performance for students with intellectual disabilities: Is there a connection?, *Life Span and Disability*, 13(1), 29-42.
- Ware, J., Butler, C., Robertson, C., O'Donnell, M., & Gould, M. (2011). *Access to the curriculum for pupils with a variety of special educational needs in mainstream classes. An exploration of the experiences of young pupils in primary school, Research Report no. 8*. Meath: National Council for Special Education.
- Webster, R., & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools: Results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463-479.
- Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324-342.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Dallas: National Staff Development Council.

Zi Yan, M., & Kuen-fung, S. (2013). Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 72-85.