

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El aprendizaje cooperativo: Reflexiones para su implementación en aulas inclusivas

Cooperative Learning: Reflections for Implementation in Inclusive Classrooms

Aprendizagem Cooperativa: Reflexões para Implementação em Salas de Aula Inclusivas



Pamela Correa-Gurtubay
Universidad Autónoma de Chile
Talca, Chile

 pamela.correa02@uautonoma.cl
<https://orcid.org/0000-0002-2444-7793>

Natalia Andrea Osses-Sánchez
Universidad Autónoma de Chile
Talca, Chile

 nataliaosses.ua@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0198-0920>

Recibido • Received • Recebido: 28 / 09 / 2020
Corregido • Revised • Revisado: 29 / 11 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 12 / 2022

Resumen:

Propósito. Este ensayo tiene como objetivo reflexionar en torno al concepto de aprendizaje cooperativo (AC) como una respuesta a la educación inclusiva en las escuelas. **Discusión.** Desde esta perspectiva, este estudio reconoce a la inclusión como un proceso educativo que garantiza el derecho humano de niños, niñas y jóvenes a educarse, independientemente de sus diferencias socioculturales, identitarias, religiosas, étnicas y educativas individuales. Del mismo modo, se enfoca en el concepto de educación inclusiva desde su carácter dilemático –es decir, adecuado a la diversidad del estudiantado– y situado en estructuras comunes e inclusivas en el sistema, escuela y aula. En esa línea, aun cuando se evidencia la necesidad de formar al personal docente en ejercicio en este punto, cabe preguntarse sobre los programas de formación docente que deben orientar su instrucción hacia las habilidades, conocimientos y actitudes, tanto disciplinares como pedagógicos de sus estudiantes, y junto a ello, hacia la educación inclusiva. **Conclusión.** El ensayo concluye que las instituciones formadoras pueden encontrar en el AC una oportunidad didáctica que introduce prácticas docentes y, por ende, herramientas para enfrentar los retos que presentan las aulas inclusivas.

Palabras claves: Aprendizaje cooperativo; educación inclusiva; didáctica; formación inicial docente.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Purpose. This essay aims to reflect on the concept of cooperative learning (CL) as a response to inclusive education in schools. **Discussion.** From this perspective, this study recognizes inclusion as an educational process that guarantees the human right of children and young people to be educated, regardless of their individual, sociocultural, identity, religious, ethnic, and educational differences. In the same way, it focuses on the concept of inclusive education from its dilemmatic character –that is, adequate to the diversity of the student body– and located in common and inclusive structures in the system, school, and classroom. In this line, although the need to train practicing teaching staff at this point is evident, it is worth asking about the teacher training programs that should guide their instruction toward the skills, knowledge, and attitudes, both disciplinary and pedagogical, of their students, and along with it, toward inclusive education. **Conclusion.** The essay concludes that training institutions can find in the CL a didactic opportunity that introduces teaching practices and, therefore, tools to face the challenges presented by inclusive classrooms.

Keywords: Cooperative learning; inclusive education; didactics; initial teacher education.

Resumo:

Objetivo. Este ensaio tem como objetivo refletir sobre o conceito de aprendizagem cooperativa (AC) como resposta à educação inclusiva nas escolas. **Discussão.** Nessa perspectiva, este estudo reconhece a inclusão como um processo educativo que garante o direito humano de crianças e jovens a serem educados, independentemente de suas diferenças socioculturais, identitárias, religiosas, étnicas e educacionais individuais. Da mesma forma, centra-se no conceito de educação inclusiva a partir de seu caráter dilema – ou seja, adequado à diversidade do corpo discente – e localizado em estruturas comuns e inclusivas no sistema, na escola e na sala de aula. Nessa linha, embora seja evidente a necessidade de formar docentes praticantes neste momento, vale a pena questionar sobre os programas de formação de professores que devem orientar sua instrução para as habilidades, conhecimentos e atitudes, tanto disciplinares quanto pedagógicas de seus alunos, e junto com ela, para a educação inclusiva. **Conclusão.** O ensaio conclui que as instituições formadoras podem encontrar no CA uma oportunidade didática que introduza práticas de ensino, portanto, ferramentas para enfrentar os desafios apresentados pelas salas de aula inclusivas.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; educação inclusiva; didática; formação inicial de professores.

Introducción

El reconocimiento del concepto de inclusión ha permeado paulatinamente al sistema educacional latinoamericano y chileno desde la década de 1990. Las políticas educativas en esta materia han ido adoptando esta noción, principalmente, para resguardar el derecho a la no discriminación (Cortés Rojas, 2018). Ejemplo de ello ha sido su ratificación en marcos legislativos y normativos de carácter nacional e internacional, entre las que se destacan la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (Haggis, 1992), la Declaración de Incheon en el año 2015 y, para el caso chileno, la Ley de Inclusión Escolar –Ley 20845– (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2015b).

Tras la aprobación de esta última Ley, el Estado chileno realizó modificaciones sustanciales al sistema escolar, como la eliminación del lucro y el copago, y la regulación de la admisión escolar (MINEDUC, 2017a); mediante estas reformas, se procuró garantizar la promoción y el respeto a la diversidad cultural, religiosa y social de las familias y estudiantes que asisten a los centros educativos. Asimismo, estas innovaciones suscitaron la generación de condiciones para el acceso y permanencia de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NNE), en la educación regular y especial (MINEDUC, 2017a). Si bien esto significa un avance importante, es necesario dar respuesta a los dilemas de la educación inclusiva, para dar apoyo a las necesidades y problemáticas que enfrentan los centros escolares (Iturra González, 2019).

La propuesta que el Ministerio de Educación de Chile ha desarrollado para dar respuesta a la no discriminación y la inclusión educativa, establece planteamientos situacionales –género y diversidad sexual, migración y discapacidad, entre otros– que orientan a las comunidades escolares desde una perspectiva cultural y reflexiva (Cortés Rojas, 2018), guiándolas para dar respuesta a la diversidad. En este orden de cosas, Chile ha adquirido compromisos en materia de inclusión con el fin de garantizar el acceso, permanencia, desarrollo y reconocimiento de todo el estudiantado en un sistema educativo inclusivo y equitativo (Cortés Rojas, 2018). Paralelamente, el año 2015, el Estado Chileno promulgó el Decreto 83 aprobando criterios y orientaciones para la adaptación curricular de estudiantado con NEE para, de esta manera, asegurar la calidad del aprendizaje (MINEDUC, 2017b). En este sentido, se ha propuesto el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como un apoyo estratégico-didáctico que da respuesta a la atención de la diversidad en las aulas (Iturra González, 2019).

Una de las metodologías que puede implementarse en aulas inclusivas es el Aprendizaje Cooperativo (AC), la cual implica que la interacción por cooperación se traduce en que el estudiantado debe trabajar para el logro de objetivos comunes (Moriña Díez, 2011). En el presente ensayo, esta metodología se presenta como una posibilidad metodológica para la atención a la diversidad dentro de las aulas y la formación docente, cuestión que se discutirá con base en diversos estudios sobre su implementación y otras propuestas teóricas en la materia.

No obstante, antes de continuar, es necesario revisar el alcance conceptual y teórico de la inclusión educativa, a fin de analizar los distintos significados que se le asignan para distintos contextos (Da Dalt, 2016), considerando lo expuesto por Duk y Murillo (2016), para quienes el concepto tendría *límites* poco nítidos, por su ambigüedad y controversialidad.

El siguiente estudio desarrolla una aproximación conceptual de la inclusión educativa, pese a su complejidad y carácter dilemático. Como punto de partida, la propuesta de Duk y Murillo (2016) parece ser más contingente, en la medida en que definen el concepto como un derecho que demanda a las escuelas la acogida de niños, niñas y jóvenes, independientemente de su género, etnia y origen sociocultural; así, esta noción puede comprenderse como un conjunto necesario de medidas que asegure el acceso a la educación cuyo propósito sea la eliminación de



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

toda exclusión social. De esta manera, la inclusión exige al sistema escolar responder a demandas de los centros educativos y especialmente en la incorporación de estrategias metodológicas y didácticas. No obstante, como ha detallado el Informe de seguimiento de la educación en el mundo ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \[UNESCO\], 2020](#)), el grado de aplicación de las políticas públicas en torno a la inclusión sigue siendo bajo; para lograrla, se requiere de un planteamiento sistémico a lo largo del tiempo y en los distintos niveles de educación con independencia de capacidades, antecedentes e identidad de los estudiantes. Además de enfoques docentes, planes de estudio, materiales y entornos de aprendizaje inclusivos, se requiere, incluso, de colaboración de sectores ajenos a la educación.

En la primera parte se presenta el concepto de inclusión educativa, su característica dilemática y propuesta transformadora. En la segunda parte, se examina el concepto de aprendizaje cooperativo y sus implicancias didácticas como una respuesta a la educación inclusiva en las escuelas. La tercera parte se expone sobre la ineludible labor que los programas de pedagogía tienen en la sensibilización y apropiación de la metodología del AC. Finalmente, se presentan conclusiones generales para los programas de formación inicial docente.

Del dilema de la inclusión a un enfoque transformador

Diversas investigaciones se han dado la tarea de definir el concepto de inclusión educativa en las últimas décadas. Los enfoques propuestos han tomado como origen dos vertientes, como señala [Giné Giné \(2009\)](#): por un lado, la relación con la educación especial y su aseguramiento, y, por otro, los diversos enfoques que las políticas educativas han tenido acerca de los movimientos migratorios y sus múltiples iniciativas. Según el autor, no existiría un único enfoque sobre aquello a lo cual nos referimos cuando hablamos de inclusión educativa, pues es posible reconocer una amplia diversidad de perspectivas y definiciones sobre aquello a lo cual apunta la inclusión educativa ([Merino y Merino, 2009](#)). Como han señalado [Booth et al. \(2000\)](#), la noción no se circunscribe únicamente al acceso de estudiantado con discapacidad, sino que con la eliminación o minimización de obstáculos que restringen el aprendizaje y participación de todo el estudiantado.

Respecto a las múltiples propiedades que se le otorgan al concepto de inclusión, [Duk y Murillo \(2016\)](#) lo han referenciado desde su “carácter dilemático” (p. 13). En cuanto a este rasgo, [Norwich \(2008\)](#) define a los dilemas como procesos que implican tomar decisiones complejas acerca de las opciones que pueden tener efectos favorables y desfavorables. Por lo tanto, la definición del dilema de la inclusión educativa se relaciona con la toma de decisiones en las que un sujeto debe optar frente a acciones que, en ocasiones, desencadenan situaciones beneficiosas o perjudiciales, dejando al individuo sin saber que elegir. En este orden de cosas, [Da Dalt \(2016\)](#) establece que el carácter dilemático de la inclusión “no se puede resolver de manera definitiva ya que consta de factores positivos y negativos” (p. 73).

En efecto, el dilema como rasgo existe “cuando ante una situación o proceso, ninguna de las elecciones entre las alternativas posibles es completamente favorable” (Echeita et al., 2009, p. 172). De acuerdo con esta definición, la compleja tarea para atender a la diversidad en las aulas y la utilización de metodologías apropiadas que garanticen el desarrollo y aprendizaje de estudiantes bien podría considerarse como dilema.

Molbaek (2018) ha identificado cuatro dilemas en el trabajo docente para el desarrollo de la educación inclusiva. En primer lugar, existe una tensión entre visiones pragmáticas y perspectivas políticas, éticas o legales en cuanto al tratamiento de la inclusión en el aula. En segundo lugar, el personal docente se mueve entre continuidad y flexibilidad; es decir, si bien se guía por orientaciones y objetivos, debe realizar ajustes en sus planificaciones para satisfacer las necesidades de todas las personas estudiantes. Un tercer dilema es la tensión que existe entre el rendimiento académico y el aseguramiento de las competencias de la población estudiantil. Un último dilema señalado por Molbaek (2018) es la preocupación docente para crear aulas que permitan atender a las necesidades individuales de cada estudiante y, al mismo tiempo, desarrollar comunidades de aprendizaje basadas en valores democráticos y vías inclusivas de comunicación y cooperación.

En relación a este último punto, una excelente investigación (Materechera, 2020) sostiene que las personas docentes se ven enfrentadas, principalmente, al dilema entre derechos humanos y las complejas realidades de las aulas escolares. Si bien el personal docente se identifica con la educación inclusiva desde la perspectiva de los valores democráticos de equidad amparados en los derechos humanos, Materechera (2020) advierte que su implementación en el ejercicio de la profesión requiere cambios profundos, como aumentar el tiempo de planificación, capacitación profesional y clases más cortas.

En la última década, diversos estudios han convenido una definición de inclusión que, reconociendo la raíz dilemática, se propone desde un enfoque transformador. Desde la perspectiva educativa, Iturra González (2019), por ejemplo, sostiene que la inclusión debe adoptar nuevas bases frente a la diversidad, disponiendo entornos de aprendizaje para que el profesorado atienda las necesidades de sus estudiantes, lo cual daría paso a una “reestructuración de los sistemas educativos” (p. 84). En esa línea, según Ainscow et al. (2006), la transformación que surge desde el concepto de inclusión radica en eliminar cualquier forma de exclusión y discriminación social, suprimiendo barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar.

En suma, los distintos entes educativos deben reconocer las implicancias del concepto de inclusión en su quehacer diario, por lo que se hace indispensable identificar prácticas pedagógicas y metodologías didácticas que posibiliten acciones concretas de aprendizajes dirigidos a la diversidad de estudiantes. En el proceso de reconocimiento y apropiación del



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

sentido de la inclusión desde su perspectiva transformadora la formación del profesorado tiene un rol vital. Al igual que el personal docente en ejercicio, aquellas personas que se encuentran en formación deben ser instruidas en la aplicación práctica de estrategias y aprendizajes que les permitan ser conscientes y promover la diversidad dentro de las aulas.

El aprendizaje cooperativo y la educación inclusiva en la escuela

Uno de los desafíos actuales que debe enfrentar el profesorado en las escuelas es la atención a la diversidad de niños, niñas y jóvenes, lo que exige dar respuestas didácticas que promuevan una educación inclusiva. Desde la política pública, por ejemplo, han surgido orientaciones prácticas para aulas inclusivas bajo la promoción de los principios del DUA que, para el caso chileno, fueron promulgadas mediante el Decreto N° 83/2015 (MINEDUC, 2015a), fomentando el aprendizaje y participación del estudiantado. En paralelo, y particularmente en las últimas décadas, se han desarrollado diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que han atendido a la problemática de la inclusión en el aula. Una de ellas ha sido el Aprendizaje Cooperativo (AC).

Diversas investigaciones (Azorín Abellán, 2018a; Domínguez Alonso et al., 2015; Pujolàs Maset, 2012; Slavin, 2011) han demostrado que el AC es una metodología útil e innovadora para responder a las demandas de la educación inclusiva. En este panorama, León et al. (2011) sostienen que el AC permitiría resolver incluso “problemas más acuciantes en el ámbito educativo, como el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores y alumnos, el maltrato entre iguales y el tratamiento de la multiculturalidad en el aula” (p. 716).

Si bien diversos estudios abordan el AC desde múltiples perspectivas, convenimos que se refiere a un conjunto de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos. Desde una mirada más pragmática, Pujolàs Maset (2012) define al AC como “una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo” (p. 92). Además, en el AC se evidencia una “necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual” (p. 92). Este último rasgo es relevante, en la medida en que se propone como una clave para lograr aplicaciones prácticas en las aulas diversas.

De ahí que, como menciona Moriña Díez (2011), el AC contenga una doble finalidad: “aprender contenidos curriculares y aprender habilidades cooperativas” (p. 201) y “competencias sociales” (Pujolàs Maset, 2011, p. 38). En definitiva, el AC se propone desde una interrelación, en la cual la cooperación se establece como una práctica para aprender y al aprendizaje como un medio para cooperar. En otras palabras, el AC, permite tanto el aprendizaje curricular como el de habilidades cooperativas (Azorín Abellán, 2018a).

La metodología que propone el AC se basa en la interacción entre el personal docente y sus estudiantes; no obstante, de acuerdo con la percepción de [Pujolàs Maset \(2012\)](#), “no hay propiamente aprendizaje, a pesar de que esta interacción sea óptima, si el alumnado no se esfuerza individualmente y no trabaja a conciencia para aprender” (p. 103). En otras palabras, la metodología didáctica que ofrece el AC permite que el estudiantado aprenda significativamente, resguardando tanto su individualidad y autonomía, así como también el trabajo en grupo. Con todo, el aprendizaje basado en la cooperación permite contribuir a la educación inclusiva en el sistema escolar, favoreciendo la convivencia y “aceptación de las diferencias” ([Fundación MAPFRE, 2016, p. 3](#)).

Las propuestas más innovadoras del AC son el Programa Cooperar para Aprender/Aprender para Cooperar (CA/AC) ([Pujolàs Maset et al., 2013](#)) y el modelo Aprender Juntos ([Johnson et al., 1999](#)); ambas coinciden en el rol del personal docente como grupo mediador y facilitador del aprendizaje. El Programa AC/CA, por ejemplo, establece que el personal docente debe estar capacitado no solo para aplicar diversas actividades en cada etapa de la clase, sino que también para identificar criterios que permitan agrupar al estudiantado con base en sus rendimientos o capacidades, apelando a las características heterogéneas del alumnado ([Pujolàs Maset, 2012](#)). Más recientemente, diversas experiencias de AC han relevado el rol de las tecnologías de información, aprendizaje y comunicación (TIC, TAC y TRIC) para el desarrollo de aulas inclusivas ([García Pajares, 2019](#); [Latorre Cosculluela et al., 2018](#)), fortaleciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la diversidad.

En esta perspectiva, en el AC el personal docente debe procurar que, en los grupos, el estudiantado se ayude y anime “mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades” ([Pujolàs Maset, 2012, p. 101](#)), de manera que aprendan entre ellos. La estructura de las clases, así, se traslada de una dinámica competitiva hacia una cooperativa. En los estudios realizados por [Pujolàs Maset \(2011\)](#), [Pujolàs Maset et al. \(2013\)](#) se concluye que es indispensable aplicar estas estructuras de cooperación por períodos extensos para la creación de climas de aula apropiadas; así, se debe promover, en las clases, estructuras que potencien la relación estudiante-estudiante y el trabajo en equipo. “Gracias a la doble interacción ... de una forma más firme, más sólida y más consistente”, concluye [Pujolàs Maset \(2012, p. 104\)](#).

Con base en lo anterior, diversos autores ([Azorín Abellán, 2018a](#); [Da Dalt, 2016](#); [Lata Deporto y Castro Rodríguez, 2016](#); [Pujolàs Maset et al., 2013](#)) consideran que el AC es una respuesta didáctica a la problemática de la inclusión, pues incorpora tres aspectos de intervención complementarios bien definidos: cohesión de grupo, el trabajo en equipo como recurso y el trabajo en equipo como contenido.

En cuanto a la cohesión de grupo, el estudiantado paulatinamente se vuelca a las actividades colectivas, lo que tiene directa relación con el clima de aula ([Pujolàs Maset et al.,](#)



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

2013). El personal docente interviene en el proceso de aprendizaje a través de dinámicas de grupos o juegos cooperativos; en este panorama, el estudiantado se reconoce mutuamente e, incluso, se da pie a generar “relaciones positivas y de amistad” y una disposición auténtica hacia “estudiantes con discapacidad o de origen cultural diverso” (Da Dalt, 2016, p. 74).

El trabajo en equipo, en tanto, se establece como un recurso para enseñar. De esta manera, el estudiantado aprende para cooperar (Azorín Abellán, 2018a) mediante el trabajo, la comunicación y la resolución de tareas en conjunto. En este escenario, se hace relevante que el personal docente presente de manera frecuente este tipo de actividades para su alumnado y así se vean obligados a “cooperar de manera regular” (Azorín Abellán, 2018a, p. 188).

En el trabajo en equipo como contenido, en tanto, el personal docente enseña a su estudiantado qué es lo que hacen bien y qué aspectos deben mejorar cuando trabajan en grupo (Da Dalt, 2016). En otras palabras, el alumnado debe aprender a lograr un trabajo común para reducir dificultades del trabajo en equipo. En este ámbito, el foco está puesto en las dinámicas que el grupo debe realizar para lograr el aprendizaje, es decir, cooperan para aprender (Azorín Abellán, 2018b).

En síntesis, el AC puede ser un método que se aplique como respuesta a la inclusión educativa del estudiantado. De esta manera, las actividades de aprendizaje con estructura cooperativa facilitan responsabilidades del trabajo grupal. En cuanto a las relaciones inclusivas que se originan mediante la metodología AC, se consideran positivas gracias a la igualdad de oportunidades de aprendizaje que se generan para todo el alumnado (Lata Deporto y Castro Rodríguez, 2016). Adicionalmente, el AC contribuye a la “educación para la democracia y promueve un sentimiento de estima hacia la heterogeneidad” (Azorín Abellán, 2018a, p. 191).

Por consiguiente, el AC es un método que permite el trabajo con base en el currículo escolar, mediante la planificación, argumentación, organización, decisión de un grupo de estudiantes, enfatizando en el “manejo” de la participación colectiva, interactiva, activa de todos los miembros del grupo, lo que resulta de difícil desempeño en aulas muy populosas” (Lata Deporto y Castro Rodríguez, 2016, p. 1094). Adicionalmente, el AC se presenta como una opción válida para enseñar y aprender nuevos conocimientos, a través de la interacción y “convivencia con otras personas que, en función de la diversidad inherente al ser humano, aprenden, opinan o actúan de forma diferente” (Lata Deporto y Castro Rodríguez, 2016, p. 1096).

Apropiación del aprendizaje cooperativo en la formación inicial docente

Para una aplicación efectiva del AC que aborde la inclusión dentro de las aulas, es necesario que el personal docente en ejercicio y los que se encuentran en formación se apropien de esta metodología. Como tal, el AC no es usualmente aplicado en los centros escolares, debido

principalmente a motivos de desconocimiento o escasa formación universitaria por parte del profesorado, así como también a creencias que el mismo personal docente tiene sobre la gestión de diversidad en las aulas (Azorín Abellán, 2018b; Moraña Díez, 2011).

En el reconocimiento e implementación de aprendizajes cooperativos y metodologías que den respuesta a las necesidades de las aulas inclusivas la responsabilidad que los programas de pedagogía tienen frente a la formación del futuro personal docente es ineludible. Estas metodologías, propuestas como “dispositivos de apoyo orientados a los profesores que se inician” (Ruffinelli, 2013, p. 149), deben permitir que el personal docente en formación detecte necesidades vinculadas al contexto escolar y, asimismo, adecúen su implementación. De esta manera, al completar su formación inicial, el profesorado lograría insertarse profesionalmente de manera exitosa (Ruffinelli, 2013). En esta perspectiva, como metodología que se orienta a la resolución de problemáticas vinculadas a la inclusión y diversidad en el aula, el AC ofrece oportunidades didácticas que deben promoverse desde los programas de formación inicial docente (Azorín Abellán, 2018b; León del Barco y Latas Pérez, 2007). Para lograr una adecuada implementación en la escuela, los programas de pedagogía debieran proponer, dentro de sus planes de estudio, una formación basada en el uso de estrategias para la cooperación, como lo han señalado diversas investigaciones (Azorín Abellán, 2018b; Lata Deperto y Castro Rodríguez, 2016; Pujolàs Maset et al., 2013; Santos Rego et al., 2013).

En este orden de cosas, Perlado Lamo de Espinosa et al. (2019) han sostenido que para que exista una adecuada atención a la diversidad en las aulas es necesario que las personas docentes planifiquen acciones inclusivas específicas para sus alumnos y alumnas. Para ello, la formación de docentes debe amplificar esta metodología con acciones de atención a la diversidad concreta en las prácticas cooperativas de la población docente. De esta manera, para enfrentar los desafíos transformadores de la inclusión educativa en las escuelas el profesorado debe utilizar metodologías que permitan promover el trabajo grupal e individual de sus estudiantes, mejorando su motivación y cooperación mutua. El propósito de una comunidad escolar inclusiva es brindar colaboración y motivación para los miembros que atiende, fomentando, desde las actividades que ofrece, la intervención de todos sus estudiantes (Lata Deperto y Castro, Rodríguez, 2016).

Otro de los focos que impactan en el aprendizaje cooperativo es el trabajo en grupo. Los proyectos cooperativos han permitido establecer que el contacto entre pares no solo reduce considerablemente comportamientos de exclusión social, sino que promueve la cohesión social; por tanto, se hace necesario que la formación docente incluya estas metodologías para generar climas de aula que favorezcan la inclusión, fomentando equidad, justicia e igualdad de oportunidades (Muñoz Martínez et al., 2020).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Ciertamente, uno de los retos más importantes que tienen los programas de formación del profesorado tienen que ver con la efectividad de la metodología del AC en estudiantes con necesidades educativas especiales (Perlado Lamo de Espinosa et al., 2021). Aun cuando el AC es considerado por futuros maestros como un elemento que favorece la promoción social y académica del alumnado, el desafío imperante es generar herramientas específicas para que esta metodología de cooperación pueda atender a niñas, niños y jóvenes con estas necesidades (Völlinger y Supanc., 2020).

Con todo, en este ensayo se ha evidenciado que el AC se presenta como una alternativa metodológica y sistemática que evita todo tipo de segregación o exclusión por parte del estudiantado, proponiendo un trabajo de cohesión grupal y favoreciendo la participación de niñas, niños y jóvenes, independiente de su etnia, cultura, sexualidad y discapacidad física o intelectual.

Conclusión

Desde el año 2015 en adelante, el Ministerio de Educación de Chile ha ido paulatinamente incorporando leyes y orientaciones que permiten la reflexión y búsqueda de respuestas inclusivas para las comunidades escolares. Para ello, el Ministerio de Educación de Chile ha propuesto tres acciones centrales: mejorar la calidad de la educación, reducir la segregación escolar, asegurar la gratuidad universal y terminar con el lucro escolar.

En esa línea, el concepto de inclusión escolar se considera desde una perspectiva dilemática, lo que implica que la atención de la diversidad en las aulas es compleja (Echeita et al., 2009); el dilema se relaciona con la dificultad existente al tomar decisiones que involucrarían el desmedro de otras. Por este motivo, la inclusión es un proceso sin fin (Booth et al., 2000).

Para lograr el aprendizaje y participación de todo el estudiantado, es necesario avanzar hacia métodos que involucren experiencias educativas compartidas entre el alumnado, permitiéndoles su desarrollo pleno. Dicho de otro modo, es importante incluir metodologías como el Aprendizaje Cooperativo que permitan la integración de las necesidades y potencialidades de todo el estudiantado (Moriña Díez, 2011).

En resumidas cuentas, para la implementación del AC es necesaria su formación, reconocimiento y apropiación por parte de docentes en ejercicio y aquellos que están en formación, suscitando un desafío para los programas de pedagogía frente a respuestas didácticas que apunten a la diversidad.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **P. C. G.** contribuyó con la escritura del ensayo; la gestión de recursos y apoyo tecnológico y la

conceptualización, definición de objetivos y desarrollo del ensayo. **N. A. O. S.** contribuyó con la escritura del ensayo; la gestión de recursos y apoyo tecnológico y la conceptualización, definición de objetivos y desarrollo del ensayo.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Azorín Abellán, C. M. (2018a). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181
- Azorín Abellán, C. M. (2018 b). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-186. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1502/pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas CSIE. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17276>
- Cortés Rojas, I. (2018). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*. Superintendencia de Educación; MINEDUC; OEI. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/433>
- Da Dalt, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como instrumento de inclusión. En *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Subjetividad contemporánea: Elección, inclusión, segregación"* Psicología Educativa y Orientación Vocacional (Tomo 1, pp. 72-75). Universidad de Buenos Aires. <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2016>
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., Pino Juste, M. R. y Vázquez Varela, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50. <https://doi.org/10.21814/rpe.7749>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). Editorial: La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*, (349), 153-178. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668197>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Fundación MAPFRE. (2016). *El trabajo cooperativo como metodología para la escuela inclusiva*. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/11/DOC1-El-Trabajo-Cooperativo.pdf>
- García Pajares, R. (2019). En busca de la inclusión educativa. Una propuesta de aula a partir del Aprendizaje Cooperativo y las TRIC. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 151-172. <https://doi.org/10.15359/rep.14-2.8>
- Giné Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión: La posición de los organismos internacionales. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (13-24). Horsori Editorial.
- Haggis, S. M. (1992). Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las Necesidades básicas de aprendizaje. En S. Haggis (Autora), *Educación para todos: Finalidad y contexto. Monografía 1. Conferencia Mundial para educación para todos* (pp. 97-106). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>
- Iturra González, P. (2019) Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Johnson, D W., Johnson, R T y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Lata Doporto, S. y Castro Rodríguez, M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- Latorre Cosculluela, C., Liesa Orús, M. y Vázquez Toledo, S. (2018). Escuelas inclusivas: Aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Magis. Revista Intrenacional de Investigación en Educación*, 10(21), 137-152. <https://doi.org/10.11144>
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, (354), 715-729. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19698
- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 269-278. <http://hdl.handle.net/10396/19590>
- Materechera, E. K. (2020). Inclusive education: Why it poses a dilemma to some teachers. *International Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers*, 24(7), 771-786. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>

- Merino, S. y Merino, S. (2009). El trabajo en las aulas heterogéneas. Una experiencia institucional de formación continua del profesorado de inicial y primaria en la problemática de la diversidad sociocultural e institución escolar. *Didáctica Geográfica*, (10), 121-138. <https://didacticageografica.age-geografia.es//index.php/didacticageografica/article/view/30>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2015a). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N° 83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2015b). Ley 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://vlex.cl/vid/ley-num-20845-publicada-573151542>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2017a) Convivencia escolar. Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar en la escuela/ liceo. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/555/MONO-472.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio De Educación de Chile [MINEDUC]. (2017b). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015. https://especial.Ministerio_de_Educación_de_Chile.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf
- Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048-1061. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>
- Moriña Díez, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: Desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/97039/Aprendizaje%20cooperativo%20para%20una%20educaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz Martínez, Y., Monge-López, C. y Torrego Seijo, J. C. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. *Improving Schools*, 23(3), 277-290. <https://doi.org/10.1177/1365480220929440>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Perlado Lamo de Espinosa, I., Muñoz Martínez, Y. y Torrego Seijo, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 128-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Perlado Lamo de Espinosa, I., Muñoz Martínez, Y. and Torrego Seijo, J. C. (2021). Students with special educational needs and cooperative learning in the ordinary classroom: some learnings from teaching practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 211-221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12511>
- Pujolàs Maset, P. (2011). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes Caribe OR. En R. Blanco (Ed.), *Educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas* (pp. 15-93). OREAL/UUNESCO. <https://issuu.com/rosariomontero8/docs/pdf2>
- Pujolàs Maset, P (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. http://dspace.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/1998/artconlli_a2012_pujolas_pere_aulas_inclusivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pujolàs Maset, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736014>
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, (39), 118-154. <https://doi.org/10.31619/caledu.n39.80>
- Santos Rego, M. Á., Lorenzo Moledo, M. del M. y Priegue, Caamaño, D. (2013). (Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XXI*, 16(1), 63-84. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886004.pdf>
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. En R. E. Mayer y P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 344-360). Taylor & Francis.
- Völlinger, V. A. y Supanc, M. (2020). Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 727-749. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00435-7>