



UNIVERSITAT DE VIC  
UNIVERSITAT CENTRAL  
DE CATALUNYA

Trabajo de  
Fin de Máster

**Cooperar para incluir: un camino de percepciones  
docentes sobre Inclusión y Aprendizaje Cooperativo**

**Cooperating to Include: A Journey through  
Teachers' Perceptions of Inclusion and Cooperative  
Learning**

**Autora:** Cristina Carballo Gómez

**Tutora:** María Teresa Segués Morral

**Septiembre de 2025**

Trabajo de Final de Máster de la Universidad de VIC para la obtención del título de Máster de  
Educación Inclusiva, Aprendizaje Cooperativo y Democracia

## **Resumen**

En un contexto social y escolar cada vez más diverso, se plantea que la cooperación es una herramienta clave para garantizar la inclusión y favorecer la convivencia democrática en las aulas. Así, este Trabajo de Fin de Máster analiza la relación entre inclusión educativa y aprendizaje cooperativo en la enseñanza obligatoria. El objetivo general de la investigación fue analizar las percepciones de docentes de la provincia de Lugo acerca del Aprendizaje Cooperativo como estrategia para promover la inclusión, explorando la comprensión de ambos conceptos, sus prácticas de aula, la presencia del programa CA/AC y la relación percibida entre cooperación e inclusión. La metodología adoptó un enfoque mixto, descriptivo y exploratorio, aplicando un cuestionario digital a 33 docentes de Infantil, Primaria y Secundaria. Los resultados muestran que los docentes tienen conceptos positivos de la inclusión y el Aprendizaje Cooperativo y se relacionan estrechamente con la revisión teórica, si bien reconocen carencias en formación y recursos disponibles y desconocimiento del programa CA/AC. En conclusión, el estudio evidencia que el Aprendizaje Cooperativo constituye un recurso esencial para avanzar hacia una escuela inclusiva y aporta un diagnóstico de la realidad educativa de Lugo, reforzando la necesidad de consolidar prácticas cooperativas como base para una educación más inclusiva, equitativa y democrática.

**Palabras clave:** Inclusión, Aprendizaje Cooperativo, Programa CA/AC, percepción docente

## **Abstract**

In an increasingly diverse social and educational context, cooperation is presented as a key tool to ensure inclusion and foster democratic coexistence in classrooms. This master's Thesis analyzes the relationship between educational inclusion and Cooperative Learning in compulsory education. The main objective of the research was to examine the perceptions of teachers in the province of Lugo regarding Cooperative Learning as a strategy to promote inclusion, exploring their understanding of both concepts, their classroom practices, the presence of the CA/AC program, and the perceived connection between cooperation and inclusion. The methodology adopted a mixed-method, descriptive and exploratory approach, using a digital questionnaire administered to 33 Preschool, Primary, and Secondary teachers. The results show that teachers hold positive views on inclusion and Cooperative Learning, closely aligned with the theoretical framework, although they acknowledge shortcomings in training, available resources, and limited knowledge of the CA/AC program. In conclusion, the study highlights that Cooperative Learning is an essential tool to advance towards an inclusive education and provides a diagnosis of the reality in Lugo, reinforcing the need to consolidate cooperative practices for a more inclusive, equitable, and democratic education.

**Keywords:** Inclusion, Cooperative Learning, CA/AC Program, Teacher perceptions

## Índice

<b>1. Marco teórico</b> .....	<b>5</b>
1.1. La respuesta educativa a la diversidad desde una perspectiva inclusiva .....	5
1.1.1. Concepto de diversidad, educación inclusiva y evolución .....	5
1.1.2. Principios de la inclusión educativa .....	7
1.1.3. Obstáculos y estrategias para la inclusión en la escuela .....	10
1.2. El Aprendizaje Cooperativo e Inclusión .....	13
1.2.1. Conceptualización y principios fundamentales .....	13
1.2.2. Beneficios y obstáculos en la implementación del Aprendizaje Cooperativo .....	15
1.3. El programa CA/AC como estrategia para la inclusión .....	17
1.3.1. Ámbitos de intervención del Programa CA/AC .....	17
1.3.2. Asesoramiento y formación docente para su implementación .....	18
1.4. El Aprendizaje Cooperativo como estrategia para la inclusión .....	19
1.4.1. Aportaciones teóricas sobre la relación AC e inclusión .....	19
1.4.2. La percepción docente en relación con la cooperación e inclusión .....	20
<b>2. Metodología</b> .....	<b>22</b>
2.1. Pregunta de investigación, objetivos e hipótesis .....	22
2.2. Enfoque metodológico y diseño .....	23
2.3. Muestra .....	23
2.5. Instrumento de recogida de datos .....	25
2.6. Procedimiento de recogida de datos .....	26
2.7. Procedimiento de análisis de datos .....	27
2.8. Aspectos éticos .....	27
<b>3. Resultados</b> .....	<b>28</b>
3.1. La inclusión .....	28
3.2. El Aprendizaje Cooperativo .....	32
3.3. El Programa CA/AC .....	36
3.4. La relación AC e inclusión .....	37
<b>4. Discusión</b> .....	<b>38</b>
<b>5. Conclusiones</b> .....	<b>42</b>
<b>6. Referencias</b> .....	<b>44</b>
<b>7. Anexos</b> .....	<b>51</b>

## Introducción

En una sociedad cada vez más diversa y de transformaciones sociales y tecnológicas profundas, la escuela se convierte en el escenario idóneo para sembrar espacios de reflexión, colaboración y construcción. Tal como señala Tornero (2014), la educación del siglo XXI debe responder a las exigencias del presente formando comunidades que superen el individualismo y la exclusión, para avanzar hacia una ciudadanía cooperativa y solidaria. Sin embargo, la realidad educativa actual todavía refleja prácticas dominadas por el individualismo y la competitividad, alimentadas por una sociedad que las potencia (Riera, 2012). Esta situación cobra mayor relevancia en un mundo cada vez más plural y diverso, donde se debe optar por transformar la sociedad en un espacio inclusivo de equidad y convivencia.

Con la pretensión de lograrlo, se establece el Aprendizaje Cooperativo como herramienta esencial al beneficiarse de las diferencias individuales. De manera análoga, estos conceptos se vinculan doblemente desde la perspectiva de Pujolàs (2012) entendiendo que la estructura cooperativa es necesaria para crear aulas inclusivas, al igual que la inclusión precisa de aulas cooperativas, pues se logrará “llegar a la cima de una montaña más fácilmente si abordamos el reto en equipo y no en solitario” (Pujolàs y Lago, 2018, p.19).

Esta investigación está motivada por las evidencias que demuestra el programa CA/AC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar) en términos de inclusión y cooperación en el aula (Pujolàs y Lago, 2011). Con todo, se considera fundamental centrar la atención en las percepciones de los docentes por su calidad de agentes clave en la aplicación de estos principios en las aulas, pues como afirma Bruner (1997) el progreso de la educación reside en el compromiso de los docentes con las mejoras. La investigación se centra en el contexto educativo de Lugo con el propósito de ofrecer un análisis ajustado a una realidad educativa concreta y próxima, favoreciendo la pertinencia de los resultados y su posible impacto en la mejora de la inclusión escolar. Así pues, se establece como objetivo general:

Analizar las percepciones de docentes en la provincia de Lugo sobre el Aprendizaje Cooperativo (AC) como estrategia para promover la inclusión, identificando sus concepciones, su reflexión sobre las prácticas del centro y del aula, y su relación con el Programa CA/AC.

Expuesta la justificación y su finalidad, se debe centrar la atención en la estructura. Primeramente se realizará una fundamentación conceptual con el estudio de múltiples fuentes científicas sobre los ejes del presente trabajo. A continuación, se presentará la experiencia práctica resaltando la metodología, la descripción de los procedimientos y la presentación de resultados. Tras todo este proceso se llevará a cabo la discusión de los resultados y la estructuración de las conclusiones pertinentes. Por último, se incluyen las referencias utilizadas así como los Anexos que pretenden complementar el trabajo realizado.

## 1. Marco teórico

Conocer la percepción de los docentes requiere, en primer lugar, comprender los fundamentos teóricos en que se sustentan, ya que desde su práctica diaria, traducen estos enfoques en experiencias reales de inclusión y cooperación dentro de las aulas. Por este motivo, el marco teórico de esta investigación se articula en torno a tres pilares fundamentales: la inclusión educativa, el aprendizaje cooperativo (AC) y el conocimiento del programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar).

### 1.1. La respuesta educativa a la diversidad desde una perspectiva inclusiva

La atención a la diversidad requiere una mirada inclusiva que transforme el sentido y la organización de la escuela para responder a las necesidades de todo el alumnado. Este apartado aborda, en primer lugar, el concepto de diversidad y la evolución histórica del sistema educativo hacia modelos cada vez más inclusivos; en segundo lugar, los principios y referentes normativos que sustentan el derecho a una educación para todos; y, finalmente, los principales obstáculos en su implementación y estrategias clave para superarlos.

#### 1.1.1. Concepto de diversidad, educación inclusiva y evolución

La noción de inclusión se ha ido construyendo a través del entendimiento de la diversidad en la evolución de las sociedades. Esta percepción parte de dos teorías confrontadas de la psicología científica y ampliamente estudiadas por Miras y Coll (2017). De este modo, en la psicología experimental se considera a todas las personas idénticas y se identifican unas leyes psicológicas extensibles a todas ellas. Por el contrario, la psicología diferencial indica que cada individuo es único y divergente, por lo que las leyes no se deben generalizar.

Esta divergencia puede comprenderse desde tres concepciones según Hunt y Sullivan (1974). Así, la visión estática o innata asume que las capacidades son fijas y heredadas. Continuando, la concepción ambientalista o situacional atribuye un factor de cambio a las diferencias y las relacionan con el entorno. Por último, la perspectiva interaccionista entiende que el aprendizaje surge de la interacción entre factores personales y contextuales.

Explicitadas las nociones relacionadas con la diversidad, su entendimiento ha ido progresando a lo largo de la historia a través del camino hacia la inclusión, en dónde se disipan primeramente senderos estrechos y reservados para ir avanzando hacia otros que se van ensanchando, derribando muros y permitiendo que se comparta la misma ruta.

Comenzando por la primera parada se encuentra la exclusión. Partiendo de Palacios y Romañach (2006) en este paradigma, dentro del modelo eugenésico, todo lo que permanecía fuera del parámetro de la “normalidad” sufría múltiples formas de discriminación, aislamiento y marginación, que en muchos casos concluía en actos de violencia (Sapon-Shevin, 2013).

En este mismo camino, el modelo médico o rehabilitador imperaba en la sociedad, entendiendo “las barreras que tienen que afrontar las personas con discapacidad como una consecuencia directa de sus déficits (Booth y Ainscow, 2015, p.45). Esto implica un tratamiento negativo e insuficiente de las necesidades educativas, creando un sistema educativo paralelo bajo la denominación de Centros de Educación Especial, categorizando e impidiendo la participación por las barreras que tenían que superar (Ortiz, 2023).

Siguiendo en esta travesía, los límites de la exclusión fueron cediendo progresivamente. Con todo, fue un camino pausado que se representó primeramente en segregación. Este concepto, siguiendo a Sandoval, Simón y Echeita (2019), se refiere a la separación sistemática de ciertos alumnos del grupo general, impidiendo su participación plena en el entorno escolar común, tanto en lo académico como en lo social.

Hacia finales del siglo XX comienzan a surgir mayores inquietudes sobre el tratamiento de la diversidad, apareciendo el modelo social y el proteccionismo renovado. Así, dio comienzo el proceso de integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Sin embargo, este cambio se entendió en muchos casos desde una visión asimilacionista ignorando la necesidad de cuestionar los ideales de diversidad y la pedagogía educativa, pues se limitaban sus capacidades aportando especial protección (Campoy, 2017). A la par, comenzaban cambios promovidos por el informe Warnock, la Declaración de Educación para todos de Jomtien o la Declaración de Salamanca que asentarían las bases para comenzar a forjar la inclusión (Sandoval et al., 2019).

En consecuencia, la inclusión es un proceso de transformación de las prácticas educativas que se destina a lograr el máximo desarrollo posible de todo el alumnado en convivencia con sus iguales y con los demás miembros de la comunidad educativa, como afirman Echeíta y Cuevas (2014). Concretamente, en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se garantiza su acceso a la educación “sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades”. Para ello, referencian el desarrollo integral de la persona y su autoestima, buscando su participación plena en la sociedad y el máximo potencial de sus capacidades, talentos y creatividad (ONU, 2006).

Simón y Barrios (2019) determinan que esta perspectiva supone identificar, eliminar o minimizar las barreras que pueden limitar el proceso de participación y aprendizaje del estudiantado por sus condiciones personales o sociales.

Por todo lo anterior, partiendo de las ideas de Booth y Ainscow (2015), la inclusión no se considera un destino final, es más bien un proceso continuo y sistemático para lograr pasar de los valores a la acción a través de tratar a todas las personas con equidad desde la

igualdad, lo cual “no significa que todos sean lo mismo o que sean tratados de la misma manera, sino que todo el mundo sea tratado “como de igual valor” (p.26).

De forma progresiva se fue aumentando el conocimiento en esta materia, promovido por la Conferencia Internacional de la UNESCO y más en la actualidad los Objetivos del Desarrollo Sostenible, incluyendo la finalidad de “lograr una educación inclusiva de calidad para todos”.

En conexión con el principio del apartado, la educación inclusiva defiende que la diversidad es un hecho intrínseco a la naturaleza humana, por lo que no se debe considerar como un problema, sino como una razón para transformar las actuaciones (Robles Vásquez et al., 2018). Consecuentemente, el principio más básico de la inclusión es su entendimiento de la diversidad. Lo primero a tener en cuenta es evitar la valoración de problema en su inicio, pero siempre teniendo en cuenta su tratamiento adecuado. Como afirman Lago et al., (2013) “debe ser considerada como un valor y como un reto” (p.2).

Esto se justifica por la calidad de los entornos sociales como naturalmente diversos, por lo tanto, enseñar partiendo de esta diversidad debe comenzar por evitar la pedagogía de la simplicidad y la homogeneidad que se centran en la exclusión o segregación y dar paso a experiencias educativas basadas en la lógica de la heterogeneidad, para preparar al alumnado a convivir y participar eficazmente en esa diversidad (Brown et al., 1987).

En relación con la heterogeneidad, se necesita partir de lo que se denomina pedagogía de la complejidad, que se entiende como “una estructura educativa 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” (Gimeno, 2000, p. 34). Por todo lo anterior, para atender a la diversidad de forma inclusiva y sin recurrir a la exclusión, se debe abogar por partir de las cualidades y no de los defectos de los estudiantes, adoptando estructuras flexibles, innovadoras y cooperativas (Pujolàs, 2012).

#### 1.1.2. Principios de la inclusión educativa

Especificando más en estos principios, Muntaner-Guasp et al., (2022), profundizan en la importancia de la presencia, participación y progreso. En cuanto a la presencia, implica que todo el alumnado acceda y se sienta parte del grupo como miembro de pleno derecho. No basta con estar físicamente, es necesario pertenecer activamente al grupo. Siguiendo por la participación, exige propuestas educativas únicas, abiertas y flexibles para todo el alumnado, que potencien sus capacidades desde la participación auténtica y entendiendo que las barreras están en el entorno, no en las personas. Por último, el progreso se enfoca en el desarrollo de competencias, no solo en la adquisición de conocimientos, permitiendo avanzar según las potencialidades de cada estudiante. En conexión, Pujolàs (2012) señala como

principios para la atención del alumnado: el principio de inclusión, la personalización, la normalización y la igualdad de oportunidades.

Para alcanzar este propósito, como señala Sapon-Shevin (2013), los centros escolares no pueden ser cambiados sin una verdadera transformación en el pensamiento y las políticas. Para considerar lo anterior, es preciso resaltar la teoría bioecológica Bronfenbrenner (1987) que plantea que el desarrollo humano está influido por la interacción entre el individuo y su entorno, destacando en este caso el microsistema (familia o escuela, por ejemplo) y el mesosistema (como se relacionan entre sí familia y escuela, por ejemplo). Como resultado, se debe tener en cuenta que “cada persona es un actor activo que ejerce influencia sobre su entorno” (p.34). Todas estas ideas confluyen en el término pedagogía sistémica, ya que es

“el arte de contextualizar y de enseñar desde esta mirada amplia que nos permite ver la organización, la interacción de los elementos de la escuela y la estructura espacial que conforma, el lugar y funciones de cada uno de sus elementos, así como las pautas que conectan a la familia con la escuela” (Traveset, 2007, p. 19).

Además, se han ido ampliando las concepciones al incluir conocimientos como el *Index for Inclusion*, proponiendo tres dimensiones claves para avanzar hacia la inclusión: crear culturas inclusivas, establecer políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015).

La primera dimensión implica construir una comunidad escolar segura, acogedora y cooperativa, en la que cada persona sea valorada. Esta cultura común, basada en valores compartidos entre todos los miembros de la comunidad educativa, sirve de base para mejorar los aprendizajes, al igual que se conseguirá con la equidad dentro de la escuela, a nivel local y más allá de la esfera educativa (Echeita et al.,2019). Una ejemplificación concreta se basa en la profecía autocumplida o efecto Pigmalión, en dónde las etiquetas y expectativas que se ponen en la persona influyen directamente en su proceso educativo (Pujolàs y Lago, 2018).

La segunda dimensión hace referencia al desarrollo de políticas que sitúen la atención a la diversidad en el centro de la planificación y funcionamiento escolar, favoreciendo la equidad y la participación de todos. En este caso, debido a que el presente trabajo se contextualiza en la comunidad autónoma de Galicia, se especificarán aspectos claves de su legislación.

Teniendo como referencia la *Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de Educación* se establece la necesidad de garantizar una educación común para atender a las necesidades de todo el alumnado adoptando la educación inclusiva como principio fundamental.

De esta forma, concretando en la *Orden del 8 de septiembre de 2021 por la que se regula la atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Galicia*, en su artículo 3 se define

la atención a la diversidad como el conjunto de medidas y acciones que tienen como finalidad adecuar las respuestas educativas a las diferentes características y necesidades, ritmos y preferencias de aprendizaje, motivaciones, intereses y situaciones sociales y culturales de todo el alumnado. Del mismo modo, se contempla la prevención como principio a través de actuaciones de detección temprana desde un enfoque multidisciplinar e interinstitucional. En conexión, se cita en el artículo 12 la importancia de la evaluación inicial. Aspecto fundamental es el cambio de paradigma que incluyen desde el “no es capaz” al “es capaz”, pasando de centrarse en las limitaciones del alumnado a reconocer sus capacidades desde un lenguaje positivo que parta de sus talentos como derecho y como motor educativo.

Por otro lado, como medidas ordinarias se establece el refuerzo educativo y apoyo del profesorado con disponibilidad horaria que actúa de forma general en el aula, es decir, a nivel teórico se encuadraría dentro del apoyo curricular que exponía Parrilla (1996) al mejorar colaborativamente las situaciones del grupo. Por otra parte, el apoyo de expertos de PT y/o AL se expone como medida extraordinaria que se realizará dentro del aula ordinaria del alumnado al que apoya, en este caso, legislativamente se acercaría al apoyo individual colaborativo (Parrilla, 1996).

Paralelamente, en los Decretos de las enseñanzas de educación infantil, primaria y secundaria se referencia la necesidad de partir del Diseño Universal del Aprendizaje así como de una atención personalizada utilizando metodologías comunicativas, inclusivas, activas y participativas que aseguren un aprendizaje significativo.

A mayores de lo anterior, existen programas en relación con la inclusión basados en el Plan de mejora educativa de Galicia. Dentro de este se encuentra el plan promocional, el refuerzo de la competencia lectora y matemática, el apoyo al alumnado extranjero al crear un protocolo específico, el programa Proa + y el impulso de centros referentes. Dentro de estos últimos se incluyen los Proyectos de Inclusión Educativa (PIE) con las siguientes 4 modalidades: refuerzo de la inclusión educativa, impulso de la igualdad, mejora de la convivencia y promoción del bienestar emocional. Finalmente, en el próximo curso se ha avanzado que se conformará la Estrategia de Inclusión Educativa (EduInclusión 2030) con la pretensión de aprovechar al máximo las potencialidades de todos los alumnos.

Por último, la tercera dimensión expuesta por Booth y Ainscow (2015) se refiere a las prácticas inclusivas, que deben reflejar la cultura y las políticas previamente establecidas. Estas prácticas buscan promover la participación de todo el alumnado, eliminando barreras y aprovechando los recursos de la escuela y del entorno comunitario. Como se verá en el siguiente apartado, integrar estos principios en la vida escolar implica transformar la manera

de entender el currículo, la organización del centro y del aula, así como adoptar metodologías activas que promuevan la inclusión (Sánchez-Serrano et al., 2021).

### 1.1.3. Obstáculos y estrategias para la inclusión en la escuela

La escuela se erige como la primera entrada en la sociedad, por lo que se deben de analizar sus inconvenientes y potencialidades evitando la restricción basada en intenciones utilitaristas. La alternativa pasa por centrarse en la escuela como cultura y campo en florecimiento de las relaciones sociales (Collet-Sabé et al., 2014).

Lo primero a tener en cuenta es que se deben poseer las herramientas y conocimientos necesarios para atender de manera adecuada a la diversidad. A estos efectos Ainscow, Booth y Dyson (2006) defienden la idea de la reflexión sobre la práctica docente y la transferencia metodológica, por lo que a continuación se relatan obstáculos y estrategias para la inclusión.

La atención a la diversidad sigue enfrentándose a múltiples obstáculos que dificultan su aplicación real en los centros educativos. Diversos autores señalan barreras de carácter institucional, como la rigidez normativa, la escasez de recursos humanos especializados y la falta de apoyo a nivel organizativo (Zaldívar et al., 2021). A esto se suman barreras actitudinales, como el arraigo de creencias negativas sobre el alumnado con necesidades específicas, y la falta de formación o seguridad del profesorado, que condiciona su implicación en procesos verdaderamente inclusivos (Ainscow et al., 2013).

También son significativas las barreras metodológicas, relacionadas con un currículo poco flexible, la escasa incorporación de metodologías activas y colaborativas, y una evaluación homogénea que no responde a la diversidad del alumnado (Sánchez-Serrano et al., 2021). Asimismo, el exceso de competitividad escolar y la presión por los resultados generan un entorno que favorece la homogeneización y no la equidad. Por último, aspectos como la falta de accesibilidad física, la desigualdad económica y la ausencia de apoyos emocionales suponen barreras sociales y estructurales que limitan la participación y el aprendizaje efectivo de muchos estudiantes (Vorecol, s.f.).

Superar estos obstáculos exige un compromiso institucional y pedagógico que abarque desde la cultura y la política escolar hasta las prácticas diarias en el aula. Una forma de conseguirlo es a través de las siguientes estrategias que se subrayarán.

Miras y Coll (2017) relacionan las formas de atender a la diversidad con distintas estrategias. La selectiva, que excluye al alumnado que se considera que no cumple las condiciones óptimas y la de adaptación de objetivos, que plantea diferenciar estos elementos curriculares según las capacidades. Continuando, la estrategia temporal busca ampliar el tiempo de escolarización para que logren los aprendizajes. Por último, la estrategia de neutralización minimiza las dificultades con apoyos. En este contexto, surge la enseñanza

adaptativa como el máximo exponente del interaccionismo, siendo entendida por Miras y Coll (2017) como una “enseñanza que, manteniendo la referencia a unos objetivos y aprendizajes comunes, dispone de un amplio elenco de métodos y estrategias que se utilizan de manera flexible en función de las características individuales” (p.345). Se vincula al constructivismo, al aprendizaje significativo, al aprendizaje funcional y como no, a la inclusión (Jiménez y Naranjo, 2014). Esta se divide en dos niveles interconectados y complementarios; la macroadaptación implica cambios en la globalidad del centro respecto a sus valores y ámbitos de mejora, mientras la microadaptación se enfoca en ajustes concretos dentro del aula.

Especificando en la macroadaptación y en los principios de la democracia en la escuela, Paulo Freire (1970) indica que si el mundo se ha construido socialmente, se podrá reconstruir críticamente a través de un proceso de concientización cuestionando las injusticias y facilitando la reflexión profunda. Para ello, se debe democratizar la vida en las aulas poniendo como protagonista al propio alumnado, pasando de la educación para la democracia a la educación a través de la democracia (Simó-Gil y Feu, 2018). Así, la escuela se constituye como “un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (Dewey, 1895, p. 224), entendiendo que solo desde esa concepción es posible construir entornos verdaderamente inclusivos.

Focalizando en los procesos de mejora, se pueden definir en palabras de Rodrigo et al., (2020) como “una intervención planificada y estructurada que se evalúa en varios momentos, encaminada a lograr unos objetivos con los que satisfacer unas necesidades (p.9). Para alcanzar este propósito, Lago y Onrubia (2022) destacan una serie de fases que van desde la negociación, el análisis, el diseño, el seguimiento y la evaluación. Guarro (2001) subraya la importancia de involucrar a todos los miembros en este proceso, fomentando el consenso y el compromiso colectivo. Una forma de abordarlos sería bajo la idea de liderazgo compartido para la distribución de tareas de los diferentes miembros de la comunidad, favoreciendo un trabajo colaborativo y equilibrado (Simón y Barrios, 2019).

Por otro lado, es fundamental identificar que las innovaciones requieren un proceso de transformación voluntario, planificado y creativo. Estas sugerencias y estrategias concretas pasarán por incluir la formación del profesorado y la provisión de recursos necesarios, pues como decía César Bona (2015) “no podemos olvidar jamás que si queremos enseñar, quienes primero tenemos que estar aprendiendo constantemente somos los maestros” (p.36). Como recursos para lograr esta formación, se pueden implementar los Grupos de Ayuda Mutua (GAM) son una estructura colaborativa que empodera a docentes, familias y alumnos en la toma de decisiones (Gallego et al., 2018) o las Lesson Study (LS) que se centra en el desarrollo profesional docente mediante la planificación y observación colaborativa de lecciones (Pérez Gómez & Soto Gómez, 2011).

Otro aspecto reconocido de la macroadaptación es la relación entre familia y escuela. La familia se concibe como un sistema dinámico que interactúa con múltiples contextos y está influido por procesos históricos y sociales (Rodrigo y Palacios, 1998). Por tanto, se debería proponer la participación plena denominada como corresponsabilidad, ya que participar no es solo estar, sino que es un sentimiento activo en el que las familias deben ser parte activa del cambio sintiéndose implicadas, aceptadas y valoradas (Simón, Giné y Echeíta, 2016). Sólo así las familias pasarán de ser consideradas únicamente como problema para entenderlas como las llaves para conseguir una educación inclusiva y equitativa (Collet, 2014).

Como quinto aspecto de la macroadaptación, Bolívar (2019) subraya, en un sistema económico y social desigual, la importancia de ampliar las redes comunitarias para lograr una educación verdaderamente equitativa y democrática. En concreto, las redes de apoyo intercentros facilitan la colaboración entre escuelas, creando redes que funcionan como espacios de interacción y acción compartida, permitiendo la reconstrucción del conocimiento a través de experiencias prácticas como la investigación participativa (Parrilla et al., 2018).

Tomando como referencia los procesos de microadaptación, puede entenderse que tienen como finalidad la personalización, la cual Pedragosa (2021) definió como ofrecer a cada alumno lo que necesita, dentro de un entorno común que refleje su diversidad, es decir, ajusta la ayuda pedagógica en función tanto de sus características, necesidades y potencialidades, como de sus deseos y aspiraciones (Sandoval et al., 2019). La personalización se puede alcanzar con estrategias como el DUA, la docencia compartida, los apoyos o la evaluación.

El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) se entiende como la flexibilización del currículo que tiene como objetivo que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de aprender. En línea con sus principios se propone diseñar tareas que permitan múltiples formas de acceso al contenido, participación y expresión, con el fin de atender la diversidad de intereses, motivaciones y características del alumnado (Elizondo, 2022).

Otra estrategia para personalizar el aprendizaje podría ser la co-docencia. Esta implica la colaboración activa entre dos o más profesionales que imparten clase a un grupo de alumnos con diversas necesidades de aprendizaje. Debe basarse en condiciones de colaboración efectiva, como señala Huguet (2006), las cuales incluyen la confianza mutua, la sensación de ser un miembro más del grupo y una comunicación constante entre los docentes. Este enfoque genera un ambiente de trabajo colaborativo y compartido que optimiza los recursos disponibles para atender a la diversidad.

De forma similar, los apoyos son definidos “como una estructura básica para el desarrollo de las profundas reformas que ese respeto a la diversidad debe ir imponiendo” (Parrilla, 1996, p.82). Por ello se entiende como una forma de atender a la participación de todo el grupo

clase y reducir la necesidad de apoyo individual (Booth y Ainscow, 2015). Además, el apoyo no debe dirigirse solo al alumnado, sino al centro educativo en su conjunto, por eso Parrilla (1996) diferencia en un eje el contraste entre el apoyo centrado en el alumnado y el apoyo centrado en la escuela, y otro eje paralelo en el que se determina la confrontación entre el apoyo de expertos y de colaboración.

Todo lo anterior converge en la evaluación como parte esencial del proceso educativo y se clasifica en dos enfoques principales: la evaluación del aprendizaje, que tiene un carácter sumativo y se centra en calificar los conocimientos adquiridos y la evaluación para el aprendizaje, que persigue mejorar el proceso mediante un enfoque constructivo, sensible y motivador (Arg, 2002). Análogamente, se entiende como un proceso inicial, continuo y final que debe focalizar en la autorregulación del propio alumnado (Jiménez y Naranjo, 2014).

Con todo, englobando lo anterior, se intensifica la necesidad de partir de metodologías activas que tomen como referencia situaciones basadas en contextos reales y que partan de la concepción de dimensión colaborativa, pues Ainscow et al., (2013) afirman que el cambio solo sucederá entendiendo la idea de multiplicar esfuerzos hacia un objetivo común. Así, a continuación se indagará sobre las potencialidades del Aprendizaje Cooperativo como estrategia para la inclusión.

## 1.2. Aprendizaje Cooperativo e Inclusión

En una sociedad inclusiva, es fundamental aprender a cooperar, respetar las diferencias y convivir en entornos diversos. Así lo corroboró Ainscow (1995) al afirmar que “las escuelas han de ser organizaciones en las cuales todos –tanto alumnos como maestros- participen de la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación” (p. 36).

Desde un enfoque constructivista, el modelo de escuela inclusiva prioriza el aumento de interacciones entre los estudiantes, considerándolas esenciales para el desarrollo de competencias comunicativas y sociales (Pujolàs y Lago, 2011; Riera, 2011). Por tanto, el aprendizaje cooperativo se presenta como una estrategia clave para eliminar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje (Pujolàs y Lago, 2018). En este sentido, en este apartado se conceptualizará el AC destacando sus principios fundamentales, sus beneficios y obstáculos, así como su relación estrecha con la inclusión a través de la investigación.

### 1.2.1. Conceptualización y principios fundamentales

Previamente a su definición se debe partir de las estructuras del aula, entendidas como “el conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que (...) producen un determinado efecto entre los participantes” (Pujolàs, 2012, p.100). De esta forma, la estructura individualista supone que cada estudiante trabaja de forma independiente y sin interacción con los compañeros. En otro nivel, está la estructura

competitiva, en donde los alumnos y alumnas sienten presión por destacar ante sus compañeros, promoviendo la competencia, el estrés y la ansiedad. Como solución, la estructura cooperativa es la herramienta más eficaz para crear aulas inclusivas a través de la cooperación, interacción y aceptación de uno mismo (Riera, 2011).

Según Kapp (2012), el Aprendizaje Cooperativo se define como "el acto de trabajar con otros para lograr un resultado mutuamente deseado y beneficioso" (p.32), lo que resalta la importancia de trabajar de manera conjunta para alcanzar un beneficio colectivo. Partiendo de la definición de Johnson, Johnson y Holubec (2002) y teniendo en cuenta las aportaciones de Kagan (1999), el Aprendizaje Cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, utilizando una estructura que asegure la participación equitativa y potencie la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros del equipo aprendan los contenidos propuestos (Lago et al., 2015).

Retrocediendo a sus inicios, Piaget (1969) lo entiende como una relación social que propone una reciprocidad entre individuos que saben diferenciar sus puntos de vista. Sincrónicamente, Coll (1984) considera que una organización es cooperativa cuando la recompensa que recibe cada uno de los participantes es proporcional al trabajo en grupo, y no a los resultados individuales. Este último aspecto ha sido desarrollado por Johnson y Johnson (1989) al explicitar que los objetivos propios solo serán alcanzados si los demás consiguen avanzar en los suyos. Más concretamente, se fundamenta en el constructivismo al partir de la base individual del alumnado para generar nuevas experiencias en el aprendizaje gracias a su reconstrucción grupal.

Desde esta perspectiva hay que destacar que el trabajo en grupo y el trabajo en equipo son términos que suelen confundirse, pero presentan diferencias clave. El trabajo en grupo facilita la división de tareas, pero puede generar desigualdades en la participación y centrarse en el producto final más que en el proceso. En cambio, el trabajo en equipo se basa en la colaboración, implicación e interacción de los participantes (Riera, 2011).

Basados en este último aspecto, los principios del Aprendizaje Cooperativo parten del acrónimo PIES creado por Kagan (1999), haciendo referencia a la interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación equitativa e interacción simultánea. Pujolàs y Lago (2018) añaden a estas condiciones esenciales la autoevaluación grupal. A continuación se explicarán brevemente.

Primeramente, la interdependencia positiva garantiza que cada integrante del equipo comprenda que su éxito está vinculado al de los demás, ya que ninguno podrá lograr el objetivo de forma individual si el resto del grupo no lo consigue (Pujolàs y Lago, 2018). De

esta forma todos los miembros desarrollan un sentimiento de pertenencia que ayuda a mejorar la productividad del equipo. Desde el punto de vista intelectual, esta interdependencia es la que permite el intercambio de ideas y la discusión para educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva (Piaget, 1969).

En segundo lugar, la responsabilidad individual, implica que cada integrante del grupo se sienta responsable de cumplir con su parte del trabajo y prepararlos “para que puedan participar en la construcción de sus propios aprendizajes y asumir responsabilidades, es decir, aprender a aprender” (Cangalaya, 2010, p. 3).

La participación equitativa tiene su origen en la gestión de turnos y en el control del tiempo, asegurando que ningún alumno o alumna quede excluido. Tal como exponen Johnson y Johnson (1989) existen evidencias de que la cooperación aumenta al máximo la participación en el aula. Una forma de gestionarla es partir de roles dentro del grupo, como los expuestos por Pujolàs y Lago (2018), como: coordinador, que se encarga de que esperen el turno; el secretario, quién resume las ideas principales; intendente, busca que todos y todas participen equitativamente; y el o la portavoz, que explica el resultado final a la clase.

Seguidamente, la interacción simultánea se considera un aspecto clave en el modelo de escuela inclusiva que se debe aprender por medio de habilidades sociales básicas que avancen hacia la ayuda mutua, el apoyo y la retroalimentación (Riera, 2011). Esta idea se relaciona con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) al relacionar el aprendizaje social e individual en las interacciones aprendiendo de los demás. Así pues, se optimiza el tiempo al construir colectivamente el conocimiento comprometiéndose como equipo a interactuar de forma simultánea (Kagan, 1999).

Por último, se encuentra la autoevaluación grupal, que parte de la autorregulación del funcionamiento del grupo implicando el aprendizaje de habilidades sociales y la reflexión sobre el trabajo realizado por medio de distintos instrumentos como los planes de equipo para estructurar y organizar su cometido (Collet et al., 2022).

Todo lo anterior debe sostenerse con el rol docente, que debe evolucionar y actuar como guía, proporcionando estrategias para que los estudiantes construyan su propio aprendizaje. Gillies (2016) indica que la función del docente en el enfoque AC es planificar las actividades considerando los principios anteriores y supervisar e intervenir cuando sea preciso.

### 1.2.2. Beneficios y obstáculos en la implementación del Aprendizaje Cooperativo

Considerando su conceptualización y principios, conviene profundizar en los beneficios que se encuentran en su práctica y los obstáculos que hay que abordar.

Comenzando por sus beneficios contrastados por múltiples estudios, el AC se presenta como una estrategia educativa que potencia el desarrollo integral del alumnado y favorece la inclusión. En primer lugar, este enfoque parte del reconocimiento de las potencialidades individuales, desarrollándolas a través de la interacción entre iguales y con el profesorado (Riera, 2011). Este trabajo conjunto no busca menguar el esfuerzo individual, sino impulsarlo en condiciones específicas para llegar al aprendizaje significativo (Gómez y Acosta, 2003). Además, se ha comprobado que mejora el rendimiento académico y la productividad en el aprendizaje de todos los contenidos curriculares y de valores como la solidaridad y el respeto por la diversidad, beneficiando a todo el alumnado, independientemente de sus capacidades (Lago et al., 2011). Asimismo, el AC permite al profesorado una atención más personalizada y favorece la entrada de otros profesionales en el aula, promoviendo relaciones basadas en el respeto y la colaboración (Pujolàs y Lago, 2018).

Desde una perspectiva emocional y social, el éxito colectivo promueve la autoestima, la empatía, la resolución pacífica de conflictos, la cooperación y la salud psicológica del grupo, reforzando la sensación de pertenencia y el bienestar emocional (Pujolàs y Lago, 2018). Partiendo de las ideas de Ligoiz (2019) “El vínculo es el lazo afectivo que nos une y nos lleva a compartir, desarrollar el compromiso, la lealtad, generosidad y, en definitiva, a cooperar y co-crear un entorno donde todas las personas tengamos cabida” (p.43). Según este autor, aprender en entornos sociales activa redes cerebrales que facilitan el desarrollo de habilidades socioemocionales, y sentirse parte del grupo mejora el rendimiento cognitivo y emocional. En este sentido, el vínculo afectivo se convierte en un elemento esencial para un aprendizaje significativo, ya que genera un espacio de seguridad que impulsa la cooperación, el compromiso, la creatividad y la inclusión. A nivel neurobiológico, como el cerebro funciona en red, el vínculo aumenta neurotransmisores como la serotonina y la dopamina, mejorando la memoria, la atención, la motivación, el bienestar y la capacidad de aprendizaje (Ligoiz, 2019; Lieberman, 2013). Esta interacción también facilita la autorregulación emocional, clave para el éxito social y académico, especialmente en alumnado con dificultades (Fox, 1994).

Finalmente, el AC fortalece el compromiso con la organización educativa, reduce tensiones, fomenta el espíritu colectivista y genera nuevas formas de abordar problemas, lo que lo convierte en una metodología beneficiosa no solo para el alumnado, sino también para el funcionamiento general del centro educativo (Gómez y Acosta, 2003).

A pesar de los múltiples beneficios que ofrece el Aprendizaje Cooperativo, diversos estudios advierten sobre algunos desafíos que pueden dificultar su implementación efectiva en los centros educativos. Una de las principales barreras es la falta de formación específica del profesorado para planificar, gestionar y evaluar el trabajo cooperativo, lo que puede derivar en prácticas que tengan un mayor componente competitivo o individualista (Zariquey, 2016).

Además, se señalan dificultades relacionadas con la escasez de recursos materiales y de tiempo, especialmente en centros educativos con ratios elevadas o estructuras organizativas rígidas (Soldevila-Pérez et al., 2022). Asimismo, el trabajo en equipo exige una mayor preparación y coordinación docente, así como un compromiso continuo para adaptar las metodologías a las necesidades de todo el alumnado, lo cual puede generar resistencia o sobrecarga entre el profesorado (Johnson y Johnson, 1989). Estas desventajas no cuestionan el valor del trabajo cooperativo, pero sí subrayan la importancia de abordarlo desde una perspectiva realista, con apoyo institucional y formación continua.

### 1.3. El programa CA/AC como estrategia para la inclusión

A continuación, se presenta el Programa CA/AC como estrategia clave para promover la inclusión educativa, abordando sus ámbitos de intervención y el proceso de asesoramiento y formación docente que sustentan su implementación.

#### 1.3.1. Ámbitos de intervención del Programa CA/AC

El programa CA/AC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar) surge en el seno del Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic dentro del Proyecto PAC-1 mencionado anteriormente. Este Programa se instaura como herramienta clave para mejorar las prácticas educativas y crear un ambiente inclusivo, basándose en tres ámbitos de intervención que sistematizan estrategias y dinámicas propias (Jiménez y Naranjo, 2014). Sin embargo, para implementar estas dinámicas se tienen que dar unas condiciones básicas, como será tenerlas en cuenta en la cotidianidad del aula con un carácter interdisciplinar y partir del análisis previo sobre la cohesión del grupo para observar sus puntos débiles y reforzarlos (Pujolàs y Lago, 2011).

Basando la conceptualización en su nombre, se instituyen dos vertientes enlazadas de la cooperación. Por un lado, se enfoca en el aprendizaje en grupo como recurso para aprender los contenidos escolares, mientras que por otro lado se concreta la importancia de aprender a trabajar en equipo. En torno a estos principios se generan los tres ámbitos pertinentes que se relacionan entre sí, pues como determina Pujolàs (2012) cuando se cohesionan al grupo (Ámbito A) se crean “las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que los alumnos y las alumnas trabajen en equipo (ámbito B) y quieran aprender, y aprendan, a trabajar de esta manera (ámbito C)” (p.107).

Respecto al Ámbito de intervención A, se busca la cohesión del grupo y potenciar la responsabilidad individual dentro del Aprendizaje Cooperativo, generando un clima de aula positivo donde los alumnos y alumnas desarrollan vínculos que aumentan el sentimiento de pertenencia y la confianza grupal (Lago et al., 2013). Así lo avalan Pujolàs y Lago (2011) al determinar que “si el grupo no está mínimamente cohesionado, si entre la mayoría de los

alumnos y las alumnas no hay una corriente afectiva y de predisposición a la ayuda mutua, difícilmente entenderán que les proponemos que trabajen en equipo” (p.39).

El ámbito de intervención B pone el énfasis en el trabajo en equipo como recurso para que todo el alumnado participe e interactúe a través de estructuras cooperativas simples y complejas (Lago et al., 2013). Esta interacción no solo ayudará al alumnado a adquirir conocimientos, sino a desarrollar valores como la solidaridad o respeto a las diferencias. Esta idea está muy alineada con lo que plantean Pujolàs y Lago (2018), al asegurar que todos los estudiantes asuman su responsabilidad en el proceso, facilitando la diversidad de ritmos.

Por último, el Ámbito C, concibe el trabajo en equipo como contenido de manera explícita y sistemática, lo que permitirá que el alumnado desarrolle competencias comunicativas. Para ello, se presentan como recursos didácticos los logotipos, los objetivos y normas del grupo, los cargos y funciones, los planes y los cuadernos de equipo (Lago et al., 2013). A lo largo de este trayecto, partiendo de Pujolàs y Lago (2018), se debe incluir el “hábito de pararse a pensar sobre lo que hacemos y los problemas que aparecen cuando trabajamos en equipo” (p.69). En consecuencia, esta autoevaluación se realiza en el diario de sesiones en el tiempo que haya concordado cada equipo en su plan, organizándose para conseguir unos objetivos comunes y regular el funcionamiento del equipo (Pujolàs y Lago, 2011).

### 1.3.2. Asesoramiento y formación docente para su implementación

Para implementar el AC como estrategia para la inclusión en la escuela se debe generar un cambio institucional que analice y mejore las prácticas entendiendo que “el cambio es un proceso, no una acción” (Fullan, 2001, p.82). Por tanto, para lograr la consolidación del programa CA/AC autores como Pujolàs (2012) o Lago y Naranjo (2015) presentan un proceso de formación y asesoramiento en cuatro etapas.

La etapa de sensibilización es el primer paso para introducir el AC en los centros. Según Lago y Naranjo (2015), su objetivo es conectar las dificultades del profesorado con la necesidad de mejorar las metodologías en el aula. En esta fase, la formación inicial de los docentes es clave para que comprendan qué es, sus beneficios y su impacto en la dinámica del aula. Para reducir resistencias al cambio, se organizan prácticas educativas como sesiones informativas donde se presentan fundamentos teóricos o experiencias previas.

En la etapa de introducción, Lago et al., (2015) destacan la importancia de evaluar si el AC contribuye a superar dificultades en el aula. Para ello, los docentes exploran propuestas de los tres ámbitos del programa CA/AC. En esta fase, se evalúa el impacto en el clima del aula, el aprendizaje de contenidos y el trabajo en equipo. Tras la negociación inicial, se establecen acuerdos sobre los ámbitos de intervención y se presentan contenidos, actividades y metodologías. Luego, en la fase de planificación, los docentes diseñan su intervención con

apoyo externo y mediante estructuras cooperativas. No obstante, uno de los mayores retos sigue siendo la resistencia de algunos docentes a cambiar sus prácticas tradicionales.

En la siguiente etapa, la de generalización, se enfatiza la necesidad de una implementación gradual para consolidar el AC en los centros. Lago y Naranjo (2015) subrayan la necesidad de que deje de ser una práctica aislada y se integre de forma estructural en la escuela (Pujolàs, 2012). Este proceso no solo fortalece la convivencia y las habilidades sociales, sino que también impulsa un modelo educativo más inclusivo y democrático. Para lograrlo, es esencial una formación docente sólida que permita al profesorado aplicar el AC de manera autónoma y extender la metodología a más docentes y espacios educativos.

La cuarta etapa se enfoca en su consolidación, con el objetivo de que los centros lo conviertan en una práctica habitual y se vuelvan autónomos en su implementación y mejora. Este proceso, se combina con otras iniciativas de innovación educativa (Lago et al., 2015). En esencia, el objetivo es fomentar la autonomía en tres niveles: individual (docentes aplicando aprendizaje cooperativo), equipos de coordinación (trabajo conjunto entre docentes) y centro educativo (integrarlo en el proyecto institucional). Para evitar una falta de seguimiento, se recomienda un acompañamiento continuo y el reconocimiento del trabajo, como la creación de una Comisión de Coordinación del Aprendizaje Cooperativo (Pujolàs, 2011).

Con la pretensión de fomentar la colaboración continua tras el término de este proceso de formación y asesoramiento sobre el Aprendizaje Cooperativo como herramienta para la inclusión, desde el Grupo de Investigación crearon la Red Khelidôn. Esta se entiende como un espacio de colaboración entre docentes e investigadores para intercambiar experiencias, analizar prácticas y diseñar propuestas para la cooperación en las aulas (Red Khelidôn, s.f.).

#### 1.4. El Aprendizaje Cooperativo como estrategia para la inclusión

Con todo lo anterior, se evidencia que el Aprendizaje Cooperativo es una herramienta clave para avanzar hacia la escuela inclusiva al ofrecer una estructura de participación y progreso de todo el alumnado. En esta dirección, Riera (2011) sostiene que, aunque el AC y la escuela inclusiva pertenecen a campos conceptuales distintos —la didáctica y la filosofía de la educación, respectivamente—, ambos se encuentran intrínsecamente vinculados porque se refuerzan mutuamente en la práctica. Por todo esto, a continuación se destacarán las evidencias teóricas de lo expuesto y la importancia de las percepciones docentes.

##### 1.4.1. Aportaciones teóricas sobre la relación AC e inclusión

Pujolàs (2012) defendió que la única manera de atender conjuntamente a estudiantes diversos en una misma aula, como demanda el modelo inclusivo, es a través de estructuras cooperativas que sustituyan a las dinámicas individualistas o competitivas todavía predominantes en muchos contextos. De esta forma, se hace efectiva la inclusión porque el

éxito individual se vincula al colectivo con una actitud de responsabilidad compartida. De hecho, el propio autor se pregunta cómo es posible educar en el respeto, la cooperación y la convivencia inclusiva si los alumnos continúan aprendiendo en aulas segregadas. Las aportaciones de Lago et al. (2013) destacan que cooperar para incluir no es un proceso espontáneo, sino un aprendizaje que debe ser enseñado y guiado. Por ello, defienden que a cooperar para incluir se aprende y se enseña desde la heterogeneidad de los grupos, ofreciendo oportunidades de enriquecimiento a todos sus miembros.

Todo esto se ve respaldado por el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO (2021) que propone principios pedagógicos que refuerzan la importancia de la cooperación y la solidaridad como bases para organizar la enseñanza. Además, plantea la necesidad de entender la docencia como un esfuerzo colectivo, reconociendo a los profesores como agentes centrales en la producción de conocimiento y en la construcción de comunidades inclusivas. Consecuentemente, se ha evidenciado que la interacción cooperativa favorece especialmente al alumnado con mayores barreras, ya que permite no solo explicar y reforzar contenidos a quienes lo necesitan, sino también practicar valores como el respeto a las diferencias y la convivencia (Pujolàs y Lago, 2018).

Para constatar lo anterior, son múltiples investigaciones las que comprueban la veracidad de estas afirmaciones. Experiencias como el Proyecto Personalización-Autorregulación-Cooperación (PAC-1) del Grupo de investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD)-, de la Universidad de Vic- han mostrado que la cooperación entre iguales constituye una estrategia eficaz para atender la diversidad y eliminar barreras al aprendizaje y la participación desde un enfoque inclusivo (Pujolàs y Lago, 2011). Asimismo, la evidencia empírica confirma que, mediante la interacción cooperativa, los estudiantes desarrollan competencias sociales y ciudadanas fundamentales para la convivencia democrática, como se observa en las investigaciones de Díaz- Aguado (2006). También en Juan et al., (2020) se profundizó en la importancia del trabajo colaborativo entre profesorado para el uso de estrategias cooperativas para la participación y el aprendizaje. Romero y Sanfelix (2022), analizan la implementación del programa CA/AC, destacando su potencial para la integración y el trabajo colaborativo. De forma complementaria, Klang et al., (2020) confirman que la estructura cooperativa contribuye a la inclusión social teniendo en cuenta la voz de los estudiantes.

#### 1.4.2. La percepción docente en relación con la cooperación y la inclusión

En consideración con lo desarrollado en los apartados previos, se tratará específicamente su relación en conjunto con la temática base, la percepción de los docentes. Estas constituyen un eje fundamental en el proceso educativo que se refleja en sus actuaciones en la práctica diaria, pues cada decisión, aportación o enseñanza contribuirá a generar nuevos recorridos.

Autores como Echeita y Cuevas (2011) han señalado que las actitudes, creencias y concepciones del profesorado condicionan en gran medida la viabilidad y la calidad de los procesos inclusivos. Tomando como referencia la perspectiva socioconstructivista, la práctica educativa no es simplemente la aplicación técnica de estrategias, si no que se entiende como un camino en el que confluyen las interpretaciones y valoraciones que el profesorado vincula con dichas prácticas (Vygotsky, 1978). En este sentido, analizar las percepciones docentes permite no solo identificar barreras y facilitadores para la implementación del Aprendizaje Cooperativo en contextos inclusivos, sino también comprender las dinámicas de cambio educativo y la necesidad de acompañar las reformas con procesos de formación, reflexión y apoyo institucional.

Bajo esta perspectiva, diversas investigaciones coinciden en señalar que el profesorado reconoce en el AC un recurso clave para favorecer tanto el aprendizaje académico como la inclusión social. Por ejemplo, Izquierdo et al., (2019) evidencian que los docentes valoran positivamente la cooperación como vía para mejorar el trabajo en equipo y la dinámica de aula a través de cuestionarse la concepción, utilidad y funcionamiento de los grupos. En el estudio de García-Ruiz et al. (2020) se constató que el profesorado de Primaria que implementó metodologías cooperativas en el marco del programa Andalucía Profundiza valora positivamente el AC, especialmente como recurso para dinamizar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, señalan la necesidad de mayor sensibilización para su uso efectivo.

Por su parte, Mangas (2023) identifica que tanto docentes en formación como en ejercicio perciben el AC como especialmente beneficioso desde la perspectiva social, aunque advierte de un bajo conocimiento del modelo, lo cual refuerza la importancia de la formación. Finalmente, los resultados del estudio de Perlado et al. (2019) evidencian que la capacitación docente en Aprendizaje Cooperativo tiene un impacto positivo en los procesos de inclusión y atención a la diversidad. Los docentes formados en esta metodología desarrollan estrategias cooperativas inclusivas, reflexionan críticamente sobre la práctica y planifican acciones con perspectiva de diversidad.

En definitiva, la inclusión y la cooperación se muestran como herramientas claves sobre las que erigir estudios y progresar en su conocimiento para alcanzar valores indispensables para el desarrollo de una ciudadanía respetuosa, cooperativa, crítica y equitativa. Así pues, estos hallazgos refuerzan la pertinencia de abordar en la presente investigación la percepción del profesorado sobre el Aprendizaje Cooperativo como estrategia para avanzar hacia una escuela inclusiva.

## 2. Metodología

La metodología es el soporte que da rigor y sentido a la investigación, ya que define el camino a seguir para transformar las preguntas en respuestas fundamentadas y coherentes (Bisquerra, 2014). A lo largo de las siguientes páginas se redactarán las pretensiones de la investigación, las decisiones metodológicas, las características de la muestra y el instrumento, así como el proceso de recogida y de análisis y los aspectos éticos.

### 2.1. Pregunta de investigación, objetivos e hipótesis

Tomando como referencia la fundamentación teórica y su justificación, esta investigación tendrá como finalidad responder al siguiente cuestionamiento ¿Cómo perciben los docentes de infantil, primaria y secundaria de la provincia de Lugo el uso del Aprendizaje Cooperativo como estrategia para la inclusión educativa?

Esta decisión viene motivada por la necesidad de aproximarse a una realidad educativa cercana y conocida, lo que facilita una comprensión más profunda del contexto y de las prácticas que en él se desarrollan. Consecuentemente, para concretar y orientar el alcance de la investigación, esta pregunta basada en el objetivo general expuesto en la parte introductoria se ramifica en los siguientes objetivos específicos para asegurar la coherencia en el análisis de resultados y su reflexión.

- ✓ Explorar la percepción de la inclusión de los docentes de la provincia de Lugo, destacando su comprensión, su percepción del centro, sus prácticas de aula y su formación.
- ✓ Reconocer las concepciones de los docentes de Lugo sobre el Aprendizaje Cooperativo, resaltando su comprensión, su percepción del centro, sus prácticas de aula y su formación.
- ✓ Analizar el conocimiento del Programa CA/AC como herramienta para promover la inclusión y contribuir a visibilizarlo.
- ✓ Identificar la relación que le otorgan a la inclusión y el Aprendizaje Cooperativo.

Sincrónicamente, se deben identificar las hipótesis iniciales respecto a lo esperado con el presente estudio. En relación con los objetivos específicos, a través de las interacciones previas con docentes del entorno, se identifica desconexión con los principios inclusivos en la práctica del aula y desconocimiento de los principios fundamentales que sustentan al AC. En cuanto al programa CA/AC se puede observar un desconocimiento generalizado, que se puede relacionar con la inexistencia en Lugo de centros vinculados a la Red Khelidôn, que sí tienen presencia en otras provincias de Galicia. Estos indicios llevan a construir la hipótesis de que docentes de infantil, primaria y secundaria de la provincia de Lugo no perciban el Aprendizaje Cooperativo como una estrategia directamente vinculada a la inclusión educativa, posiblemente debido a la falta de formación específica o a experiencias previas limitadas con metodologías inclusivas.

## 2.2. Enfoque metodológico y diseño de la investigación

El presente estudio se plantea con un diseño descriptivo, exploratorio y transversal, al examinar las percepciones de una población o muestra específica, en este caso docentes de la provincia de Lugo, identificando tendencias y patrones al recoger los datos en un momento en el tiempo (Yin, 1989; Stake, 1998). Para ello, se utilizará un cuestionario como instrumento principal de recogida de datos, lo que permitirá explorar y llegar a conclusiones sobre las percepciones de los docentes sobre el Aprendizaje Cooperativo como herramienta para la inclusión educativa (Rivas, 2020).

La creación del cuestionario determinará el enfoque metodológico debido a la tipología de preguntas utilizadas y el tratamiento de las respuestas. Mayoritariamente, el cuestionario incluirá preguntas cerradas con escala tipo Likert, cuyo análisis mediante estadística descriptiva permitirá identificar tendencias en las percepciones del profesorado, situando este estudio dentro de un enfoque cuantitativo. Es preciso destacar que debido a la naturaleza de la investigación la prioridad no es hacer generalizables los resultados (Flick, 2011). Complementariamente, se contemplan preguntas abiertas, lo que aporta un enfoque cualitativo que ayudará a enriquecer la interpretación de los resultados al capturar la experiencia en el ambiente natural de los centros de un modo interpretativo (Hernández et al., 2014). Por ello, el estudio puede considerarse de metodología mixta, al integrar estrategias cuantitativas y cualitativas, combinando tendencias y análisis interpretativo de contenido

## 2.3. Muestra

Según Patton (2002), parte de un método de muestreo no probabilístico al ser intencional por realizarse en un territorio concreto y siguiendo los principios de la técnica snowball sampling (Noy, 2008). Además, el tamaño no va a estar determinado, mostrando una cifra abierta hasta alcanzar la información pertinente (Bryman, 2000). A parte, siguiendo a LeCompte y Goetz (1982) los criterios de selección de la muestra son: docentes de infantil, primaria y secundaria de colegios públicos, privados y concertados de la provincia de Lugo.

En la provincia hay un total de 161 colegios que ofertan las enseñanzas de infantil, primaria y secundaria, de los cuales 138 son públicos, 17 concertados y 3 privados. En el [Anexo 1](#) se puede ver su división según la tipología de centros (Xunta de Galicia, s.f). Socialmente, Lugo es una provincia con una creciente diversidad cultural por la presencia cada vez más elevada de alumnado extranjero y con un 80% de centros ubicados en el rural.

En este tejido sociocultural y educativo es relevante referenciar los datos estadísticos más actuales recabados en el curso 24-25, en donde Galicia cuenta con un total de 39.603 docentes de todas las enseñanzas y se implementó la bajada de ratios progresiva desde 4º de Educación Infantil. Estas inversiones propician una mejoría en el sistema al ofrecer una

atención más personalizada, aunque quede un largo camino por recorrer (Xunta de Galicia, 2024). Especificando en la provincia de Lugo, partiendo de la información del año 2024 del Instituto Gallego de Estadística, hay un total de 4577 docentes no universitarios. Con el aumento de profesorado, se estima que el número estaría entre 3200 y 3500 de docentes de infantil, primaria y secundaria. El número de participantes en esta investigación ha sido de 33 personas, lo que sería aproximadamente entre un 0,94% y un 1,03% de participación de los docentes de Lugo. En las siguientes tablas se especifican las características principales de cada participante (p.) con sus respectivos porcentajes redondeados a las décimas. En el [Anexo 2](#) se establecen las gráficas representando los datos más concretamente.

**Tabla 1.**

*Edad y sexo participantes*

Ed.	22-33 años	34-44 años	45-55 años	56-66 años	Más de 66 años
	11 p. (33.3 %)	11 p. (33.3 %)	7 p. (21.2%)	4 p. (12.1%)	0 p. (0%)
Sx.	Mujer	Hombre	No binario	Prefiero no decirlo	
	27 p. (81.8 %)	6 p. (18.2%)	0 p. (0%)	0 p. (0%)	

**Tabla 2.**

*Experiencia y titularidad centro*

Experie	0-1 años	2-5 años	6- 10 años	11-18 años	18 años-35 años
	5 p. (15.1%)	8 p. (24.2)	7 p. (21.2%)	7 p. (21.2%)	6 p. (18.2%)
Titularid	Público		Concertado		Privado
	29 p. (87.9%)		3 p. (9.1%)		1 p. (3%)

**Tabla 3.**

*Etapa, especialidad y nivel de estudios*

Etap	Infantil		Primaria		Secundaria	
		13 p. (39. 4%)		13 p. (39. 4%)		13 p. (39. 4%)
Esp.	AL	Inglés	Infantil	Francés	Otras (Anexo 2.3)	
	5 p. (15.1%)	5 p. (15.1%)	4 p. (12.1%)	3 p. (9.1%)	16 p. (48%)	
Nivel Est.	Grado y diplomatura		Máster	Licenciatura	Doctorado	
	21 p. (63.6%)		10 p. (30.3%)	2 p. (6.1%)	1 p. (3%)	

A grandes rasgos, la muestra está compuesta mayoritariamente por mujeres, en su mayoría dentro del rango de 22 a 44 años. Predomina el profesorado con más de cinco años de experiencia y que desarrolla su labor en centros públicos. Se observa una representación equilibrada de docentes de distintas etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria) y una variedad de especialidades, siendo las relacionadas con los idiomas y la especialidad de Audición y Lenguaje las más destacadas. En lo relativo a la formación académica, el 63,6 % posee titulación de Grado o Diplomatura, seguido de un 30,3 % con estudios de Máster.

## 2.5. Instrumento de recogida de datos

Para la presente investigación se optó por la utilización de un cuestionario como instrumento principal de recogida de datos, debido a su capacidad para obtener información estructurada, sistemática y comparable de un conjunto de participantes en un periodo de tiempo reducido. Este formato permite recopilar tanto datos cuantitativos como cualitativos, favoreciendo el análisis de tendencias, percepciones y experiencias del profesorado, garantizando a su vez la anonimidad de las respuestas y facilitando la participación al incrementar la sinceridad y autenticidad de las respuestas (Dörnyei y Taguchi, 2010).

Para corroborar su funcionalidad, Fàbregas et al., (2016) lo definen como un instrumento estandarizado para recoger datos con finalidades diversas, como conseguir información general a través de pensamientos o potenciar la creación de conceptos con reflexiones. Hernández et al., (2014) destacan que este instrumento ofrece versatilidad para incluir preguntas cerradas y abiertas, posibilitando un análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Por tanto, para englobar las potencialidades que ofrece, se incluyen preguntas abiertas para promover la libertad de respuesta y preguntas cerradas de diferentes tipologías: opción múltiple, Escala Likert, de relación o matriz de valoración.

El cuestionario final ha sido producto de diferentes versiones hasta su validación por una profesora experta en el ámbito de la investigación. La estructura de este se divide en distintos bloques temáticos en conexión con los objetivos específicos. Además, para incentivar la motivación, se decidió incluir en cada bloque la metáfora de un camino con ilustraciones de diseño propias. En primer lugar, se expone la información general y el consentimiento informado para dar espacio al Bloque I de datos iniciales de los participantes. El bloque II está destinado a Inclusión con las siguientes subpartes: Percepción de la Inclusión (pregunta abierta y Escala Likert de acuerdo), Inclusión en el centro (pregunta abierta y Escala Likert de acuerdo) e Inclusión en el aula (preguntas abiertas y de respuesta simple). El bloque III se centra en el AC con sus correspondientes subpartes: Percepción de la cooperación (pregunta abierta), Cooperación en el centro (Escala Likert de frecuencia) y AC en el aula (Escala Likert importancia, opción múltiple, pregunta abierta y respuesta simple). El bloque IV se centra en

el Programa CA/AC con una pregunta simple, una pregunta abierta y una cuadrícula de opción múltiple. El Bloque V presenta una pregunta abierta sobre la relación que observan entre AC e inclusión y otra cuestión abierta para dar un consejo. Finalmente, en el Bloque VI se encuentra una valoración del cuestionario y se incluye información final para visibilizar el Programa CA/AC y la Red Red Khelidôn. En el [Anexo 3](#) se puede observar el cuestionario en su totalidad, al igual que un esquema estructurado del mismo.

## 2.6. Procedimiento de recogida de datos

El cuestionario fue diseñado en Google Forms para garantizar su accesibilidad, facilitar su distribución y permitir un tratamiento eficaz de la información. La difusión se realizó principalmente a través de compartirlo por medios electrónicos y siguiendo los principios de la técnica snowball sampling, iniciando con un grupo reducido de docentes que, a través de sus recomendaciones, facilitan la incorporación de nuevos participantes que cumplan con los criterios establecidos. El proceso se desarrolló en tres fases principales según la Tabla 4.

**Tabla 4.**

*Proceso de recogida de datos*

Fase	Explicación		Cronograma
<b>Diseño y revisión</b>	Reinterpretación según objetivos y marco teórico		Febrero- marzo
<b>Cambios y prueba</b>	Reestructuración por <i>feedback</i> de profesionales		Abril
<b>Difusión ampliada</b>	<b>Medio utilizado</b>	<b>Particip.</b>	Abril
	Mensajes docentes conocidos	8	Mayo
	Red social	6	
	Plataformas y foros	7	
	Correo a todos los centros de Lugo	12	Junio

Inicialmente, el cuestionario fue compartido con docentes del entorno próximo y estos a su vez con otros, aunque solamente respondieron 8. Después, se compartió en una red social concreta y la participación se vio incrementada en 6 personas. En el tercer paso se difundió en grupos más amplios de docentes en línea, sumando 6 participantes más. En este caso se realizó en un grupo de docentes de toda Galicia en la aplicación Discord con 17.778 participantes y en dos grupos de Facebook con 9.800 participantes y 22.580. Sin embargo, se comprobó como en los dos grupos más numerosos el mensaje se eliminaba, lo que confirmaría la poca participación. Por último, en junio se decidió incentivar la participación al enviarlo por correo electrónico de todos los centros con los criterios establecidos, aunque solo se reportaron 12 respuestas. En el [Anexo 4](#) se pueden observar todos los textos que acompañaron su difusión.

## 2.7. Procedimiento de análisis de datos

Para el tratamiento de los datos, inspirado en Tojar y Mena (2014) se ha optado por un análisis deductivo-categorial para dar respuesta a los objetivos planteados, lo que también denomina Willing (2013) como análisis temático. Este enfoque permite organizar los resultados en torno a categorías previamente establecidas a partir de los objetivos, garantizando así la coherencia entre la fundamentación conceptual y la presentación de la información. Concretamente, los datos se estructuran en cuatro bloques principales (Inclusión, Aprendizaje Cooperativo, Programa CA/AC y relación entre Cooperación e Inclusión), dentro de los cuales se desarrollan categorías específicas (percepción, presencia en el centro, gestión en el aula, conocimiento, relación, entre otras) y se generan subcategorías para conjugar los datos. En cada bloque, como recomienda Bardin (2002) se realizará una representación de los datos a través de tablas y gráficos. Este procedimiento favorece un análisis sistemático y ordenado, posibilitando identificar patrones, comparaciones y relaciones relevantes entre las diferentes variables, al tiempo que asegura el rigor metodológico de los resultados. En relación, los procedimientos de validación han estado presentes utilizando los criterios clásicos comúnmente empleados para dotarlos de veracidad: la credibilidad, la fiabilidad, la confirmabilidad, transferibilidad y autenticidad (Salu elo et al., 2014).

De forma específica, el análisis de las preguntas abiertas se llevará a cabo agrupando las ideas en subcategorías según la temática incluida, para ello se organizarán en tablas sus intervenciones utilizando el código D (docente) en conjunto con el bloque correspondiente, por ejemplo D1B2 refiriéndose a las palabras del primer docente del bloque de inclusión. Del mismo modo, se conjugarán los que expresen ideas similares o se realizarán resúmenes de ideas, siempre sin alterar su significado. Respecto a las diversas escalas Likert se analizarán los datos a través de sus medias y para el resto de las preguntas se tendrán en cuenta las frecuencias y sus porcentajes.

## 2.8. Aspectos éticos de la investigación

Para finalizar este apartado conviene destacar los aspectos éticos de esta investigación para asegurar el bienestar de los agentes con un compromiso ético basado en la protección, conflictos de intereses, manejo de datos o la autoría responsable (Mendizábal, 2017). Para este fin se destacó en la información general del cuestionario un consentimiento informado de acuerdo con la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales*, en dónde se destacaba la voluntariedad de la participación y en los principios de confidencialidad y anonimato del estudio. Esto se explicitó en la primera visión del cuestionario para su acuerdo por parte de los participantes, como se ve en este [enlace](#).

### 3. Resultados

En este apartado se presentarán en primer lugar los resultados partiendo de los bloques principales del cuestionario; la inclusión, el Aprendizaje Cooperativo, el Programa CA/AC y la relación entre Cooperación e Inclusión. En el caso de los dos primeros, se muestra una división en su percepción y su papel tanto en el centro como en el aula. Los dos últimos se presentan de forma genérica. En todos estos casos los resultados se vislumbran primeramente a través de tablas y de gráficos para después presentar su descripción.

#### 3.1. La Inclusión

- Percepción sobre Inclusión

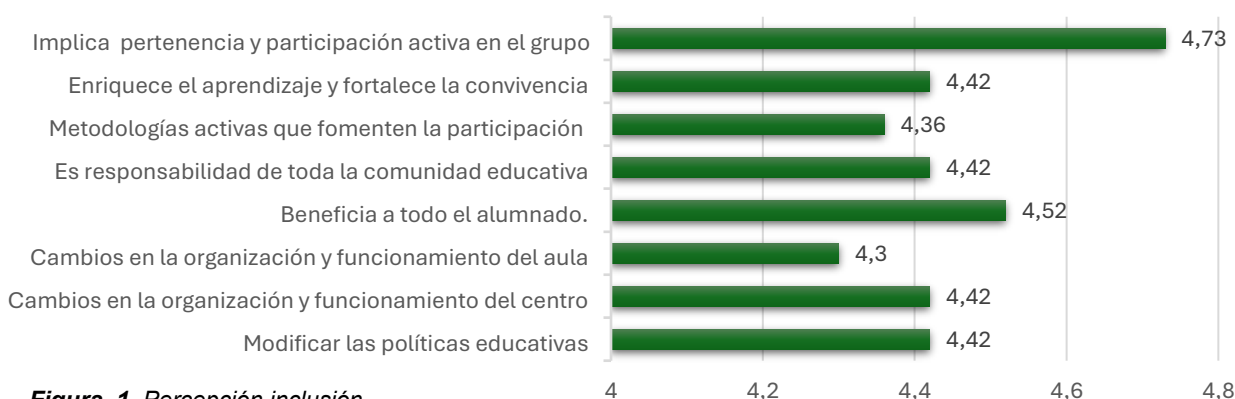
Tabla 5.

*Definición de inclusión*

Categoría y frecuencia	Ejemplos de citas
Igualdad (6)	<b>D11B2.</b> Espacio en el que nos desarrollamos en igualdad, trabajando entre iguales y construyendo el espacio entre todos. <b>D12B2.</b> La igualdad de oportunidades de acceso y participación. <b>D18-19B2.</b> Mismas oportunidades para todos. <b>D20B2.</b> Todos somos iguales. <b>D30B2.</b> Igualdad educativa.
Calidad y equidad (5)	<b>D2B2.</b> Acceder a una educación de calidad y significativa en un ambiente respetuoso y seguro. <b>D6B2.</b> Garantizar acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones y en un mismo entorno. <b>D7B2.</b> Capacidad de que todo el alumnado pueda beneficiarse de la educación de forma equitativa. <b>D14 – 22B2.</b> La educación que garantiza el acceso a la enseñanza de calidad a todos los alumnos, sin importar sus diferencias ni necesidades.
NEE e integración (5)	<b>D13B2.</b> Adaptarse a distintos alumnos. <b>D23B2.</b> Atender alumnos vulnerables y excluidos. <b>D28B2.</b> Integración de alumnado con diversidad física, psíquica y cualquier situación desfavorable. <b>D29B2.</b> Enfoque que como docente debemos conseguir en un centro para la integración. <b>D31B2.</b> Aquella que tiene en cuenta las necesidades reales del alumnado con NEE.
Pertenencia y participación (8)	<b>D1-24B2.</b> La participación de todo el alumnado en su propio aprendizaje y en la vida diaria del aula y del centro. <b>+D2B2.</b> Eliminación de barreras que obstaculicen la presencia y participación de los discentes. <b>D5B2.</b> Aquella que busca que todo el alumnado pueda trabajar en un mismo espacio sin diferenciaciones. <b>D8-21B2.</b> Pertenecer a un grupo. <b>D32B2.</b> Forma de incluir a toda la comunidad. <b>D33B2.</b> Garantizar acceso, participación y aprendizaje.

<b>Valor de la diversidad</b> <b>F (5)</b>	<b>D9B2.</b> La diferencia enriquece a todos. <b>D10B2.</b> Modo de dar respuesta a la diversidad existente. <b>D15B2.</b> La inclusión reúne a personas de diferentes orígenes y con experiencias variadas en un entorno seguro, positivo y afectuoso. <b>D16B2.</b> Como el método que hace que todos formamos parte de un 'cuerpo', cada pieza es diferente y es necesaria para que el cuerpo viva. <b>D25B2.</b> Alumnado con capacidades e intereses diferentes.
<b>Inclusión enfoque pedagógico</b> <b>F (4)</b>	<b>D3B2.</b> Adaptar las enseñanzas, metodología y ambiente a todo el alumnado independientemente de sus necesidades y características. <b>D4B2.</b> Es un enfoque pedagógico que valora la diversidad de todo el alumnado, con sus diferentes necesidades, intereses y potencialidades. <b>D26B2.</b> Adaptar actividades a los ritmos y necesidades. <b>D27B2.</b> Algo importante del aula.

De acuerdo con las ejemplificaciones anteriores, las definiciones reflejan un continuo desde visiones más tradicionales y centradas en la igualdad formal o en colectivos concretos y su integración, hasta perspectivas más actuales que reconocen el valor de la diversidad. El análisis de frecuencias refleja como las definiciones más compartidas se centran en el campo de la pertenencia y la participación (8 menciones), mientras que el resto de las categorías se muestran prácticamente la misma cantidad de veces. Con únicamente 4 menciones, está la Inclusión como enfoque pedagógico. También se observa como existe una diferenciación entre la profundidad de las respuestas, siendo algunas muy generales y otras más específicas

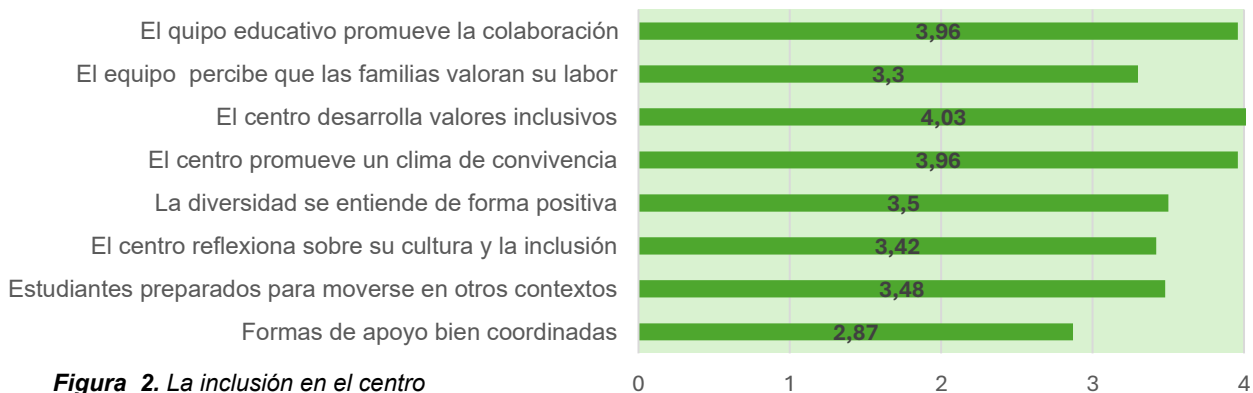


**Figura 1.** Percepción inclusión

De acuerdo con las valoraciones de la Figura 1, que se concreta en el [Anexo 5](#), las elecciones de los participantes reflejan una percepción muy positiva de la inclusión. El aspecto más destacado indica que los encuestados consideran la pertenencia y la participación (M=4,73) como un eje central de este enfoque lo que concuerda con sus definiciones sobre Inclusión. El resto de los indicadores tienen una presencia similar que muestran la inclusión como un proceso colectivo, que beneficia y enriquece la convivencia y precisa modificar las

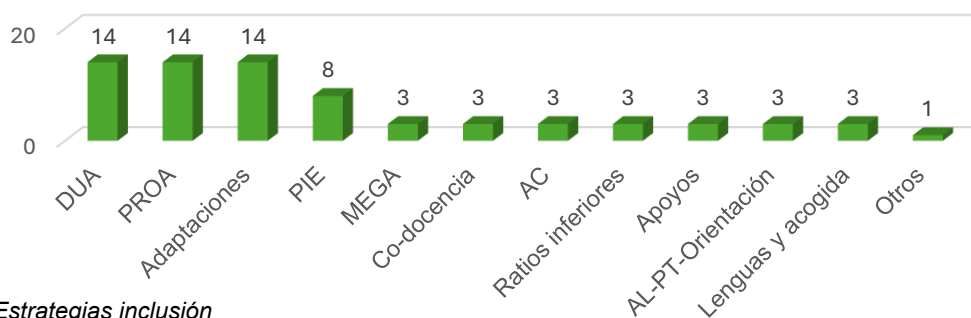
políticas y la organización del centro. Los aspectos menos valorados son las metodologías activas (M=4,36) y la organización y funcionamiento del aula (M=4,30).

- o La inclusión en el centro



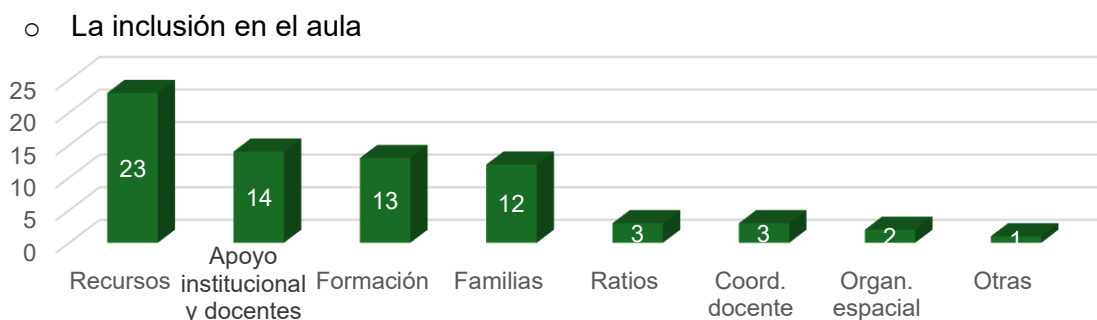
**Figura 2.** La inclusión en el centro

Las valoraciones mostradas en las medias de esta escala Likert de acuerdo basada en el Index For Inclusion ([Anexo 6](#)) reflejan una percepción moderadamente positiva de la inclusión en los centros educativos. Los indicadores mejor valorados señalan el desarrollo de valores inclusivos (M=4,03) y a una visión vinculada a la colaboración del equipo educativo y la promoción de la convivencia. En un nivel intermedio se encuentran la percepción de la diversidad como elemento positivo, la preparación del alumnado para otros contextos y la reflexión del centro sobre su cultura y la inclusión. Los aspectos menos valorados se relacionan con la percepción de que las familias reconozcan la labor del equipo docente y, especialmente, con la coordinación de las formas de apoyo (M=2,87).



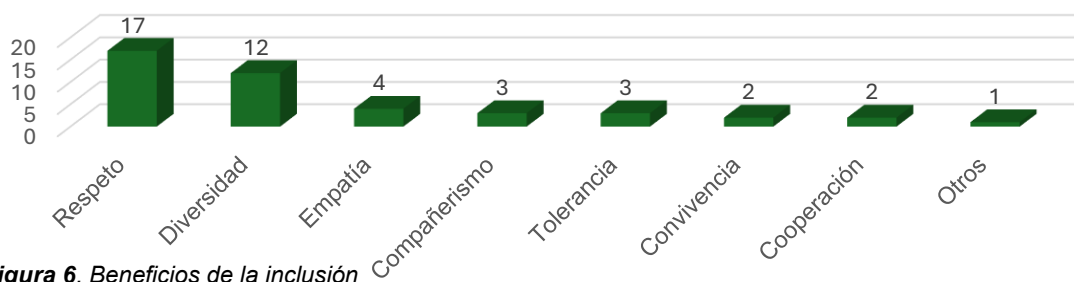
**Figura 3.** Estrategias inclusión

Sobre las estrategias que podrían favorecer la inclusión en el centro, los resultados ponen en relieve mayor identificación de estrategias más consolidadas, cómo el DUA, el Programa PROA o las adaptaciones, con un total de 14 menciones. Relevancia adquiere el nuevo programa gallego (MEGA) en donde se incluyen los Proyectos de Innovación Educativa (PIE), por lo que se podrían conjuntar en un total de 13 respuestas. En el resto, aunque obtienen menciones inferiores (M=3-1), se reconoce su papel para la inclusión al ser expuestas. Las incluidas en “Otros” aparecieron una vez y son: los agrupamientos flexibles, Polos Creativos, Individualización, gamificación y actividades internivel



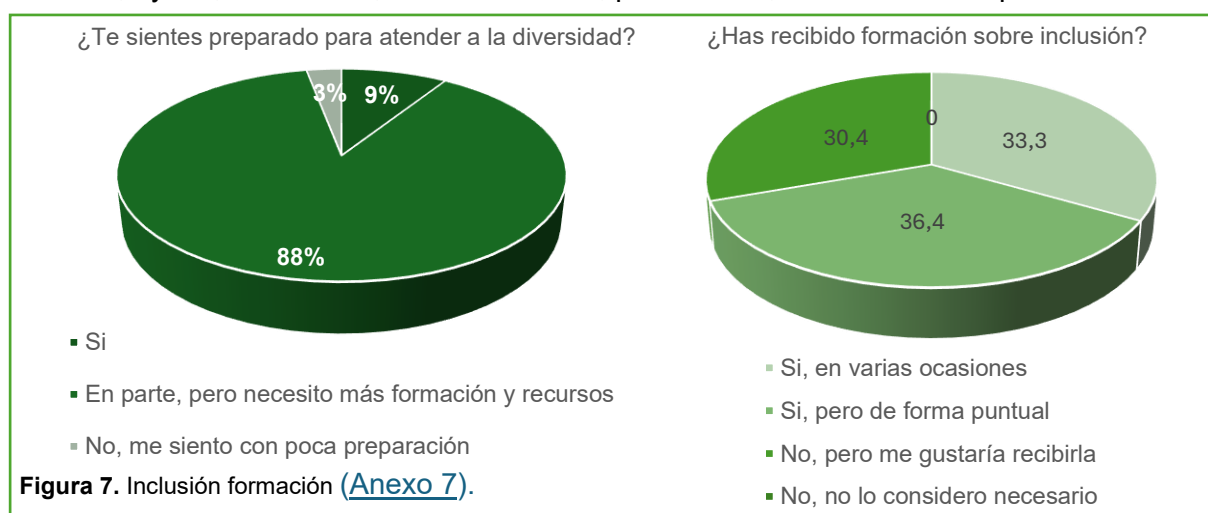
**Figura 5.** Obstáculos inclusión aula

Concretando en la actuación propia en el aula se enumeran los obstáculos para la inclusión en el aula. Las principales barreras se relacionan con la falta de recursos (23), seguida del apoyo institucional y docente (14), la formación (13) y las familias (12). En menor medida aparecen las ratios elevadas, la coordinación entre docentes y la organización espacial. En la categoría de “otras” se mencionaron una vez la organización temporal, diversidad cultural, currículum rígido e inexistencia del lenguaje oral.

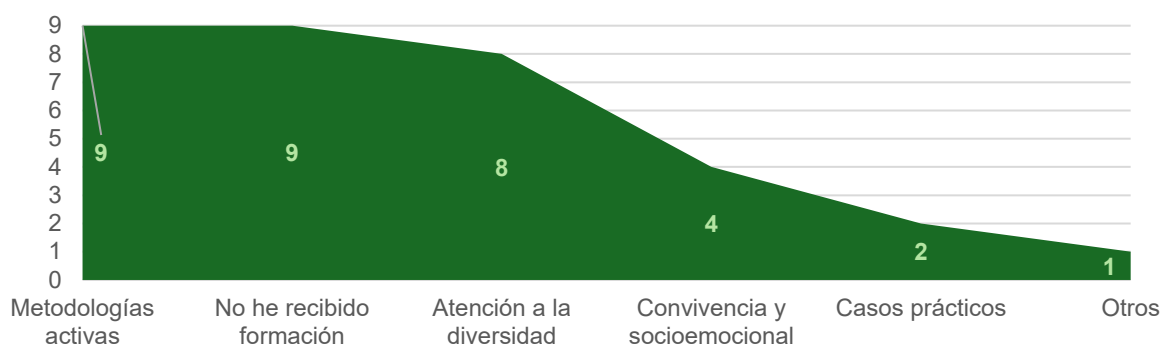


**Figura 6.** Beneficios de la inclusión

Como contrapartida, se pedía mencionar beneficios que podía aportar la inclusión. Principalmente se relacionan con el fomento del respeto (17 menciones) y la valoración positiva de la diversidad (12). En menor medida se destacan la empatía, el compañerismo y la tolerancia, mientras que la convivencia y la cooperación aparecen de forma más residual. Hay que destacar la gran variabilidad en la categoría “otros” como diversificación de los beneficios de la inclusión, caracterizados por la participación, autoconocimiento, sociabilidad, armonía, ayuda, autoestima, valores sociales, pertenencia, confianza o comprensión.



**Figura 7.** Inclusión formación ([Anexo 7](#)).



**Figura 8.** Inclusión formación

Sintetizando estas tres cuestiones sobre formación, la mayoría del profesorado reconoce sentirse solo parcialmente preparado para atender a la diversidad y manifiesta la necesidad de contar con más formación y recursos. Aunque una parte importante ha recibido formación, esta se concentra sobre todo en experiencias puntuales y no de manera sistemática. Existe, además, un claro interés en seguir formándose, ya que nadie considera innecesaria la preparación en inclusión. Las temáticas de formación en las que abordan aspectos de inclusión se centran en metodologías activas y atención a la diversidad, mientras que los casos prácticos aparecen con menor presencia. En conjunto, los resultados evidencian una actitud positiva hacia la formación, pero también la necesidad de reforzar propuestas más aplicadas y continuadas que permitan trasladar los principios inclusivos a la práctica del aula.

### 3.2. Aprendizaje Cooperativo

- Percepción Aprendizaje Cooperativo

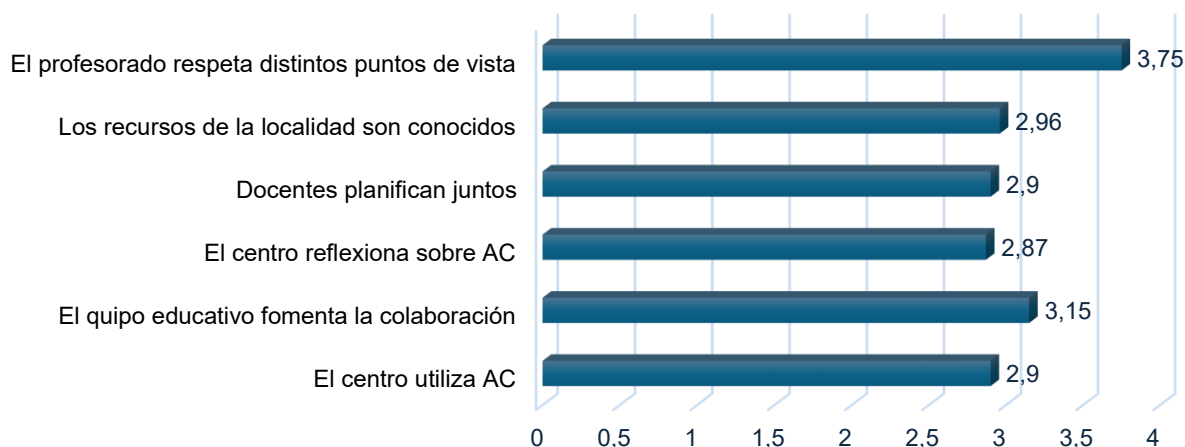
**Tabla 6.** Definición AC

Categoría y frecuencia	Ejemplos de respuestas
<b>Objetivos comunes</b> <b>F (7)</b>	<b>D1B3.</b> Donde los alumnos colaboran entre ellos para lograr un fin. <b>D5B3.</b> Grupos heterogéneos formados por 4 alumnos dónde existe un beneficio común y participación activa. <b>D6-14-33B3.</b> Metodología donde el alumnado trabaja en pequeños grupos para lograr objetivos comunes. <b>D23-24B3.</b> Trabajo en equipo con la participación de todo el alumnado por objetivo común.
<b>Aprender entre iguales</b> <b>F (15)</b>	<b>D8-30-32B3.</b> Colaboración grupal. <b>D9-20B3.</b> Todos ayudamos a aprender. <b>D11B3.</b> Todos aprendemos de todos. <b>D12B3.</b> Cada parte implicada aporta sus ideas y conocimientos. <b>D13-28B3.</b> Actividad de conocimiento conjunta. <b>D16B3.</b> Aprender sumando mentes. <b>D17B3.</b> Manera positiva de aprender en colaboración. <b>D18-19B3.</b> Todos aportan. <b>D25B3.</b> El alumnado con distintas capacidades colabora. <b>D31B3.</b> Aportando cada uno su granito de arena.

<b>Responsab F (2)</b>	<b>D2B3.</b> Cada uno cobra un papel protagonista y significativo apoyándose y aprendiendo. <b>+D6B3.</b> Siendo responsables de su aprendizaje y del resto.
<b>Desarrollo socioemoc F (4)</b>	<b>D4B3.</b> Desarrollando actitudes de respeto, interdependencia positiva y empatía. <b>D7B3.</b> Trabajo compartido para impulsar las habilidades sociales. <b>D10B3.</b> Modo desorganización para favorecer la cohesión y las competencias sociales y cívicas. <b>D29B3.</b> Metodología para favorecer un clima de convivencia
<b>Estrategia educativa F (5)</b>	<b>D3B3.</b> Enfoque pedagógico donde el alumnado trabaja en grupos aprendiendo entre iguales. <b>D15B3.</b> Sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce influencia recíproca. <b>D21B3.</b> Desarrollo de estrategias metodológicas llevadas a cabo mediante el trabajo en grupo. <b>D26B3.</b> Es una metodología en la que los alumnos trabajan de forma cooperativa en grupos y se potencian capacidades. <b>D27B3.</b> Algo necesario para mejorar aprendizaje.

Las definiciones de Aprendizaje Cooperativo muestran un recorrido que va desde concepciones generales sobre el trabajo con objetivos comunes hasta enfoques más elaborados que lo entienden como una estrategia estructurada. La definición más mencionada, con un total de 15 respuestas, fue la correspondiente a aprender entre iguales, seguido de la búsqueda de objetivos comunes (7 menciones). En este caso, la responsabilidad fue el aspecto menos destacado.

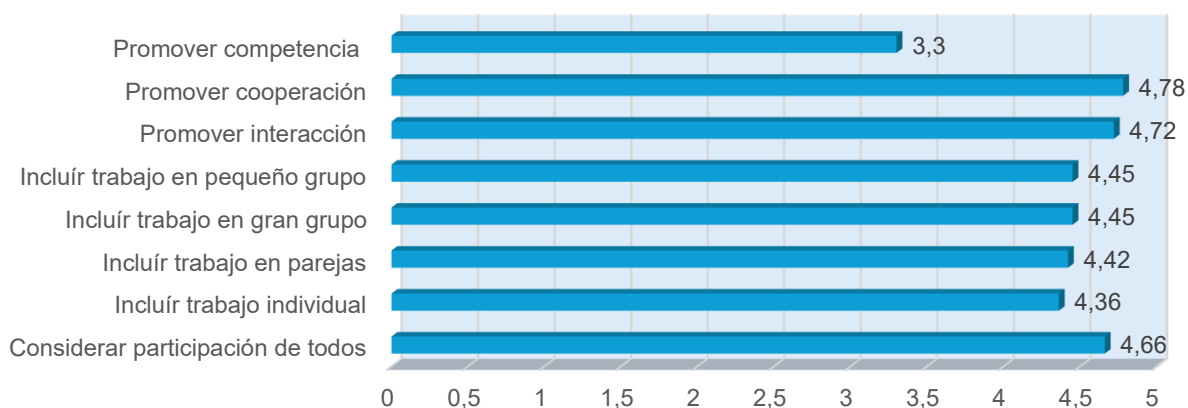
- La cooperación en el centro.



**Figura 10.** Escala Likert cooperación centro

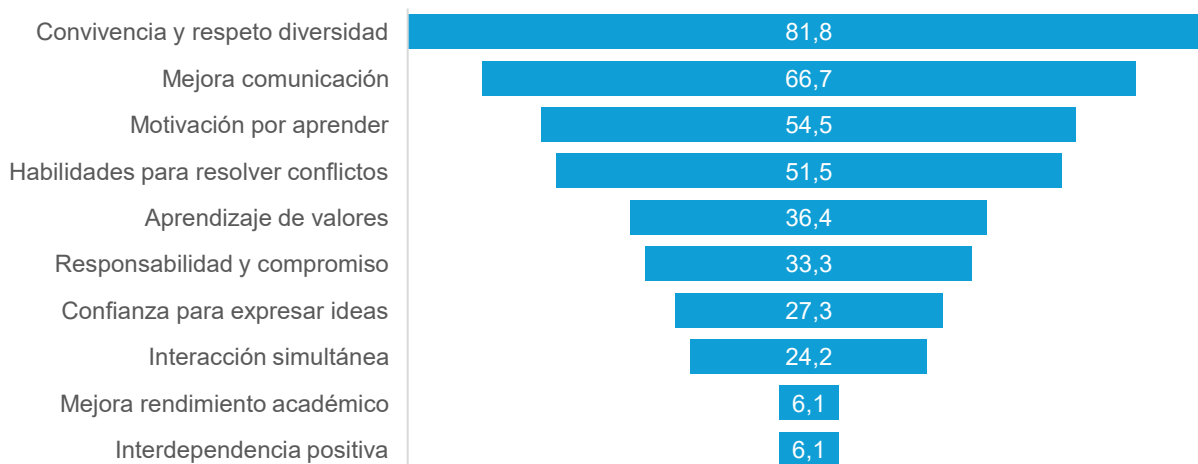
Las valoraciones reflejan una presencia moderada del AC en el centro. El indicador mejor valorado es el respeto del profesorado hacia distintos puntos de vista ( $M=3,75$ ). En un nivel intermedio se sitúa la colaboración promovida por el equipo educativo y el conocimiento de los recursos de la localidad. Los aspectos menos desarrollados son la planificación conjunta, la reflexión institucional y el uso del AC, lo que muestra margen de mejora ([Anexo 8](#)).

o La cooperación en tu aula.

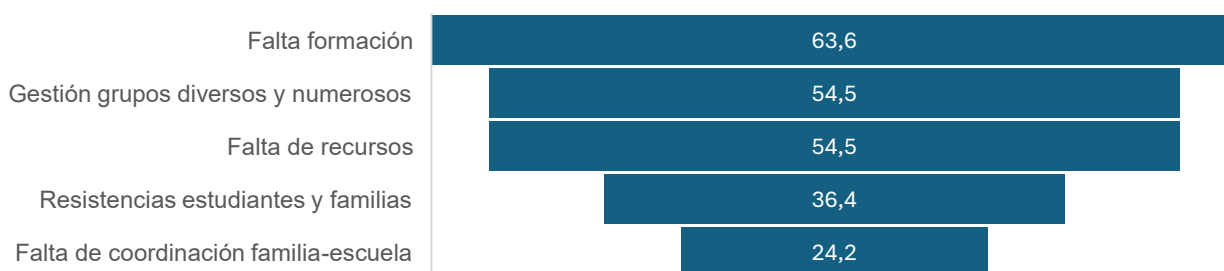


**Figura 11.** Escala Likert cooperación aula

En este tercer nivel de actividad en el aula, las valoraciones, especificadas en el [Anexo 9](#), muestran que el profesorado otorga una alta importancia a las prácticas vinculadas al AC. La cooperación (M=4,78) y la interacción (M=4,72) se sitúan como los aspectos más relevantes, lo que refleja una clara orientación hacia la colaboración y la participación activa. También destacan la consideración de la participación de todos y el trabajo en grupo, tanto en pequeño como en gran formato (M=4,45). La competencia (M=3,3) recibe la menor valoración, lo que indica que la cultura docente prioriza la cooperación.



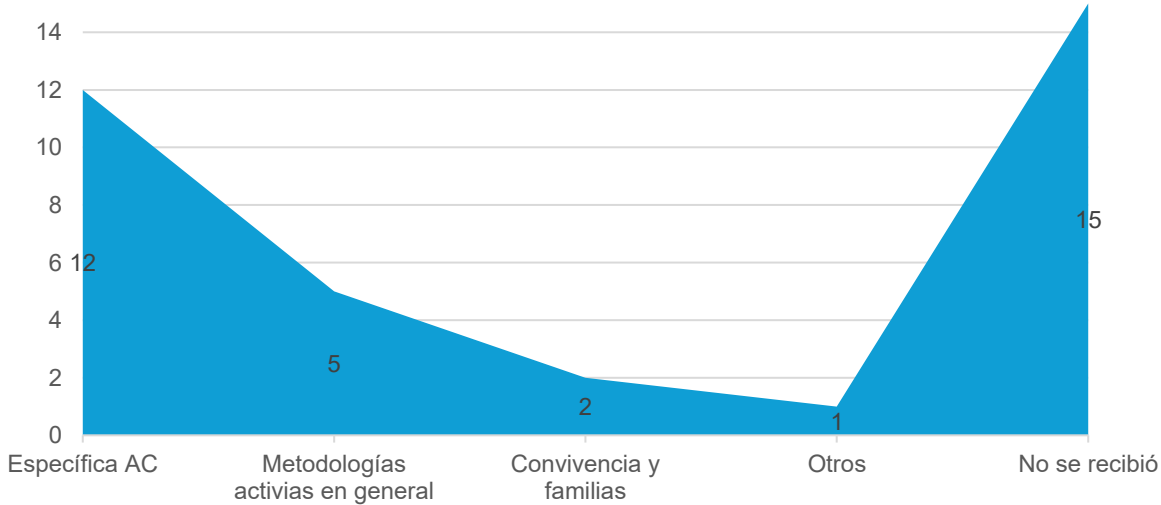
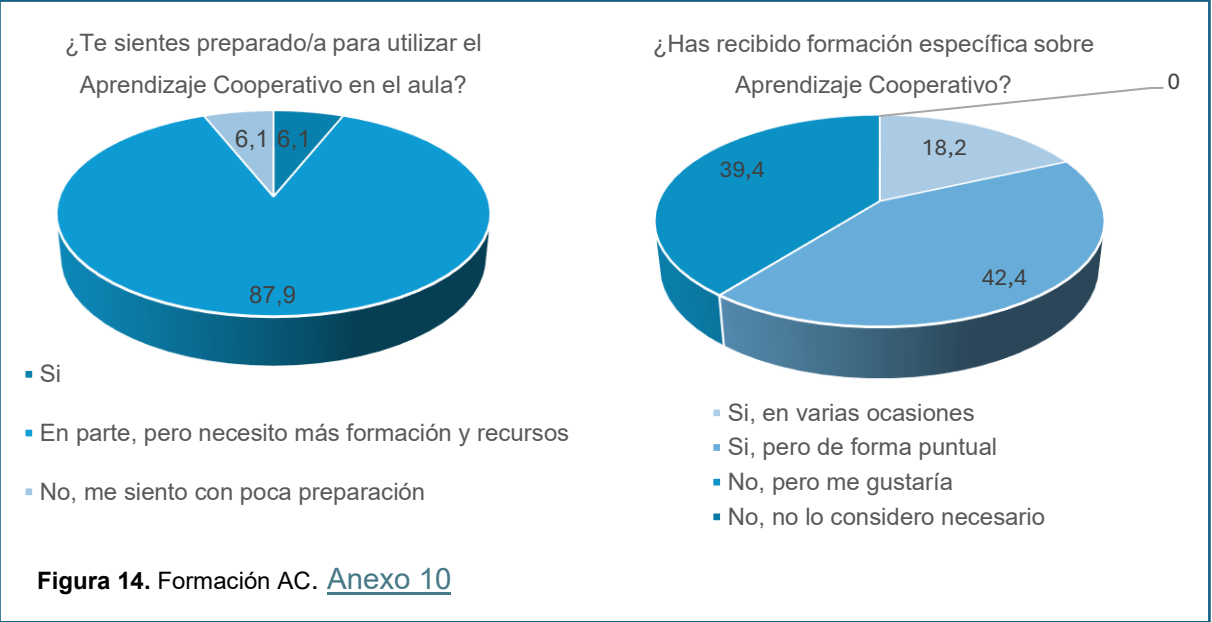
**Figura 12.** Beneficios cooperación



**Figura 13.** Obstáculos cooperación

Los resultados reflejan que el profesorado reconoce como principales beneficios del AC la convivencia y el respeto a la diversidad (81,8%) y la mejora de la comunicación (66,7%). En cambio, los beneficios vinculados a la mejora del rendimiento académico o la interdependencia positiva apenas fueron señalados (6,1%), lo que evidencia que la mirada docente prioriza los aportes socioemocionales sobre los puramente académicos.

En cuanto a los desafíos, el más señalado es la falta de formación (63,6%), junto con la gestión de grupos numerosos y diversos y la escasez de recursos (54,5% en ambos casos). En menor medida aparece la falta de coordinación familia-escuela (24,2%). En conjunto, se muestra un claro consenso sobre el potencial del AC para favorecer la inclusión y las competencias sociales, pero también revelan limitaciones estructurales y formativas que condicionan su aplicación.

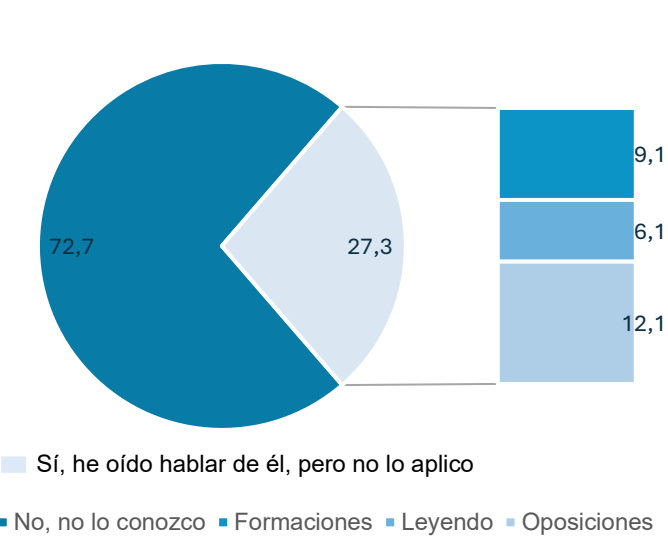


**Figura 15.** Formación AC

La mayoría del profesorado reconoce sentirse parcialmente preparado para aplicarlo en el aula y manifiesta la necesidad de contar con más formación y recursos. Solo un pequeño porcentaje se siente completamente preparado o considera que carece de preparación suficiente. En cuanto a la formación recibida, una parte importante ha participado en cursos sobre AC, aunque en muchos casos de forma puntual y no sistemática. Existe, además, un claro interés por seguir formándose, ya que nadie considera innecesaria la preparación. Las temáticas de formación se centran en aspectos específicos del AC (12), metodologías generales y convivencia, aunque 15 no recibieron formación concreta.

### 3.3. Programa CA/AC

Este nuevo bloque centró la atención en el objetivo 3, destacando el Programa CA/AC como modo de conjugar la inclusión y el Aprendizaje Cooperativo-



En esta Figura 16 se reconoce que el 72,7% de los participantes no conocen el Programa, en contraposición del 27,3% que sí que ha oído hablar de él aunque no lo aplique. Ente estos, la mayoría lo conoce gracias a sus estudios de oposición, seguido de formaciones y acabando por lecturas individuales. Su conocimiento en profundidad y aplicación no fue escogido por nadie.

Figura 16. Programa CA/AC

Posteriormente, se demandó que los participantes relacionasen ejemplos concretos cada ámbito del programa ([Anexo 11](#)).

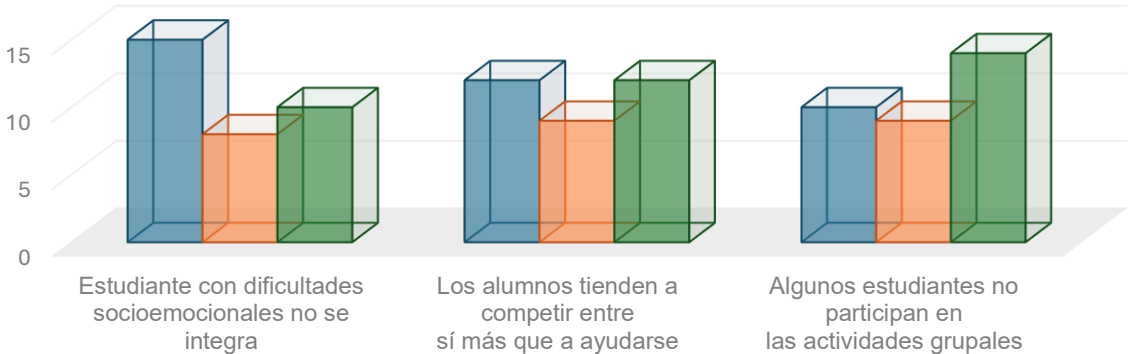


Figura 17. Programa CA/AC

Las relaciones más acertadas fueron el uso de dinámicas de cohesión grupal con el ámbito A y el uso de roles para incentivar la participación. Sin embargo, en el caso de la competencia no se vinculó el ámbito B para ayudar a cambiar ese aspecto. En general no se muestra un índice elevado de acierto, lo que se podría relacionar con el desconocimiento mencionado anteriormente sobre el programa.

Para finalizar, se demandaba sopesar cuáles podrían ser los obstáculos de implementar el programa, los cuáles se representaron en este gráfico de barras.



**Figura 18.** Programa CA/AC Obstáculos

En este caso la mayoría no señala ninguno en concreto bajo el pretexto de no conocer el programa. Después, se vinculan la falta de recursos y de formación con un total de 5 menciones cada una. Refiere atención que la falta de habilidad del alumnado se situó en 3 respuestas, en conjunto con las ratios y seguidos por la falta de apoyos y tiempo y las familias.

### 3.4. Relación AC e inclusión

A modo de confluencia de los dos grandes bloques de este trabajo, la última pregunta abierta centraba la atención en destacar como relacionarían inclusión y AC.

**Tabla 7.**

*Relación AC e inclusión*

#### Categoría y frecuencias

#### Ejemplos de citas textuales

<b>Relación intrínseca y general</b> <b>F (18)</b>	<b>D4-5-11B4.</b> Estrategia educativa para garantizar la inclusión de la totalidad del alumnado. <b>D7-12-24-26-30-32B4.</b> El AC fomenta/favorece la inclusión de todo el alumnado. <b>D8-13-18-19B4.</b> Van de la mano, a la par. <b>D20B4.</b> Si todos cooperamos, somos inclusivos. <b>D17-22B4.</b> Están muy relacionados/Relación intrínseca. <b>D27B4.</b> Los dos necesarios para un desarrollo óptimo. <b>D31B4.</b> Para entender AC primero tiene que existir inclusión.
<b>Participación y equidad</b>	<b>D2B4.</b> Todos los discentes están implicados y relacionándose en el desarrollo del aprendizaje. <b>D6B4.</b> Comparten principios como la equidad, la

<b>F (7)</b>	participación activa y el respeto a la diversidad. <b>D9B4</b> . Cada uno ayuda a su compañero en lo que puede, porque todos tienen diferentes capacidades. <b>D14B4</b> . El AC fomenta la inclusión por la interacción y colaboración. <b>D23B4</b> . Todos participan y buena calidad de educación. <b>D25B4</b> . Ayudaría a personas con más dificultades. <b>D33B4</b> . Ambos promueven participación equitativa y respetuosa.
<b>Clima social respeto diversidad y convivencia F (6)</b>	<b>D1B4</b> . La importancia de la colaboración entre iguales para cumplir los objetivos marcados. <b>D3-29B4</b> . La formación de grupos heterogéneos promueve el respeto por la diversidad. <b>D10B4</b> . Se convierten en estrategias para favorecer el desarrollo integral del alumnado en muchos niveles. <b>D21B4</b> . Ambos crean un ambiente de armonía y convivencia. <b>D28B4</b> . Cuanta más cultura de diversidad y habilidades emocionales más se podrá trabajar de manera cooperativa.
<b>No sabe F (2)</b>	<b>R15B4</b> . (Nada). <b>R16B4</b> . Non sei.

Las respuestas evidencian que la mayoría de participantes percibe una relación intrínseca entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión (18 menciones). Con una frecuencia de 7 respuestas, se destaca que el AC favorece la participación y la equidad, permitiendo que todos los estudiantes contribuyan y se beneficien del aprendizaje compartido. Asimismo, se subraya su papel en la creación de un clima social positivo, basado en el respeto a la diversidad y la convivencia. Aunque algunas respuestas muestran desconocimiento, predomina la visión de que AC e inclusión comparten principios comunes.

Acompañada de la anterior, aparecía una última pregunta destinada a aportar consejos a futuros docentes, que se encuentra en el [Anexo 12](#), y en donde se destacan mensajes esperanzadores para el desarrollo de una escuela inclusiva y cooperativa.

#### 4. Discusión

Tras todo el proceso recorrido, es momento de ofrecer una discusión integrada de cada uno de los bloques en conexión con los objetivos partiendo del análisis interpretativo al comparar los resultados con los presupuestos del marco teórico (Merriam, 1998).

En cuanto objetivo “explorar la percepción de la inclusión de los docentes”, especificando en la categoría del conocimiento sobre esta, los resultados obtenidos permiten constatar que la mayoría del profesorado participante concibe la inclusión principalmente en términos de igualdad de oportunidades, pertenencia y participación activa del alumnado en la vida escolar, aspectos que guardan coherencia con la definición presentada por Muntaner-Guasp et al.,

(2022), Echeita y Cuevas (2014) o Robles Vázquez (2018). Asimismo, la importancia atribuida a la eliminación de barreras se alinea con lo señalado por Simón y Barrios (2019). No obstante, cabe destacar que algunas respuestas mantienen un enfoque más vinculado a la integración o la atención exclusiva del alumnado con necesidades educativas específicas, lo cual evidencia la persistencia de concepciones cercanas al modelo rehabilitador o a la visión asimilacionista (Hunt y Sullivan, 1974; Campoy, 2017). En contraste, la elevada valoración de la pertenencia y la convivencia refleja un entendimiento más cercano a la pedagogía de la complejidad (Gimeno, 2000), donde la diversidad se concibe como un elemento enriquecedor. Sin embargo, las puntuaciones más bajas otorgadas a la organización del aula sugieren que, aunque la inclusión es asumida como un valor fundamental, es necesaria una transformación pedagógica más profunda. Este hallazgo refuerza la tesis de Booth y Ainscow (2015), de que la inclusión es un proceso que requiere convertir los valores en prácticas educativas.

La segunda categoría de la percepción de la inclusión en el centro es moderadamente positiva, destacando como fortalezas el desarrollo de valores inclusivos, la colaboración entre el equipo docente y la promoción de la convivencia. Este hallazgo se corresponde con la primera dimensión del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2015), que subraya la necesidad de construir culturas inclusivas basadas en una comunidad escolar segura y cooperativa. No obstante, la baja valoración de la coordinación de apoyos evidencia una debilidad en la dimensión de las políticas inclusivas, ya que, como se recoge en la Orden de 8 de septiembre de 2021 en Galicia, la atención a la diversidad requiere de una planificación conjunta de todos los agentes. En este sentido, la limitada percepción del reconocimiento de las familias hacia la labor docente también apunta a una insuficiencia en la corresponsabilidad educativa (Simón, Giné y Echeíta, 2016), aspecto clave para avanzar hacia una pedagogía sistémica (Traveset, 2007). En lo relacionado con las estrategias para favorecer la inclusión, se observa una mayor referencia a aquellas medidas ya consolidadas en el marco normativo autonómico, como el DUA, el Programa PROA o las adaptaciones curriculares. El hecho de que se mencionen otras estrategias evidencia la apertura del profesorado hacia la enseñanza adaptativa propuesta por Miras y Coll (2017). Sin embargo, se observa desconocimiento de otras relevantes mencionadas en el marco teórico como los GAM, Lesson Studies, evaluación o redes de apoyo intercentros. En conjunto, los resultados reflejan que si bien se han asentado determinados principios de la inclusión en la cultura y políticas de los centros, se precisan transformaciones en la organización y el pensamiento educativo (Sapon-Shevin, 2013).

En relación con la tercera categoría de práctica en el aula, se identifican como principales limitaciones la falta de recursos, el escaso apoyo institucional y docente y la relación con las familias, coincidiendo con lo planteado por Zaldívar et al., (2021). Del mismo modo, la carencia de formación docente se corresponde con lo señalado por Ainscow et al. (2013), al indicar

que la inseguridad profesional dificulta el compromiso efectivo con la inclusión. En menor medida, también se reflejan obstáculos vinculados a las ratios elevadas, la coordinación entre docentes o la organización espacial, los cuales guardan relación con las limitaciones metodológicas y curriculares destacadas por Sánchez-Serrano et al., (2021).

En contraposición, los beneficios identificados se centran especialmente en el fomento del respeto y la valoración positiva de la diversidad. Estas percepciones resultan coherentes con lo planteado por Collet-Sabé et al. (2014), al considerar la escuela como un espacio de socialización y de relaciones que favorece la convivencia. Igualmente, se alinean con la idea de que la inclusión, lejos de constituir una carga, supone una oportunidad para el desarrollo socioemocional del alumnado (Ainscow et al., 2006). La gran diversidad de beneficios mencionados refleja la amplitud de posibilidades, coincidiendo con la perspectiva de que la diversidad es un valor y un reto (Lago et al., 2013).

Por último, en lo relacionado con la formación, se reconoce una parcial preparación para atender a la diversidad, reconociendo la necesidad de una formación más amplia y sistemática. Este hallazgo se corresponde con lo planteado por Fullan (2001), al señalar que el cambio educativo es un proceso que exige continuidad y no una acción puntual. En este sentido, los datos refuerzan la idea de que la formación inicial y continua, es un requisito indispensable para que la inclusión trascienda el plano discursivo y se materialice en prácticas reales y coherentes con los principios de una escuela democrática e inclusiva.

Tomando como referencia el objetivo “reconocer las concepciones de los docentes sobre AC”, los resultados reflejan que el profesorado lo percibe como una metodología que favorece la colaboración, la ayuda mutua y el desarrollo socioemocional, alineándose con la definición de AC como estrategia educativa estructurada de Johnson y Johnson (2009) o Pujolàs (2012). Además, fueron mencionados los principios del AC expuestos por Kagan (1999), aunque la interacción simultánea o la autoevaluación incluida por Pujolàs y Lago (2018) casi no tienen presencia. Con todo, la diversidad en la profundidad de las respuestas muestra que existe un conocimiento sobre el potencial transformador del AC.

Respecto a la implementación en el centro, las valoraciones moderadas indican una predisposición favorable hacia la diversidad y el respeto a distintos puntos de vista, aunque la planificación conjunta, la reflexión institucional y el uso sistemático del AC presentan deficiencias. Esto coincide con los estudios de Ainscow, Booth y Dyson (2006), que subrayan cómo la ausencia de estructuras organizativas y la limitada transferencia metodológica, pueden obstaculizar la consolidación del AC.

En el aula, se confirma que los docentes otorgan alta relevancia a la cooperación y la interacción, priorizando los beneficios socioemocionales frente a los académicos, lo que

refleja la orientación desde un enfoque social más que curricular. En conexión con los referentes teóricos, muestran como principales beneficios la mejora de la convivencia y el respeto por la diversidad (Lago et al., 2011), u otros como la interacción entre iguales (Riera, 2011) o impulsar la motivación por aprender (Gómez y Acosta, 2003). No obstante, los resultados también evidencian limitaciones significativas en consonancia con lo expuesto por Soldevila-Pérez et al., (2022) o Johnson y Johnson (1989): la falta de formación específica, la dificultad para gestionar grupos heterogéneos y numerosos, y la escasez de recursos que restringen la aplicación efectiva del AC en el aula.

Destacando lo último de este bloque referido a su formación, se muestran en paralelo a los resultados de la Inclusión, pues reconocen sentirse parcialmente preparados para aplicar el Aprendizaje Cooperativo en el aula y expresan la necesidad de una formación más sistemática y recursos adecuados, lo que coincide con las propuestas de Pujolàs (2012) y Lago y Naranjo (2015) sobre la necesidad de un proceso estructurado de formación y asesoramiento para implementar el AC, desde la sensibilización hasta la consolidación, como se observa en el marco teórico. Asimismo, el interés generalizado por seguir formándose evidencia una disposición positiva, en consonancia con la necesidad de generar comunidades docentes para compartir experiencias como ejemplifica la Red Khelidôn.

En conjunto, los hallazgos muestran que, aunque existe una percepción positiva del AC y su potencial inclusivo, su consolidación requiere intervenciones formativas más sistemáticas, acompañamiento institucional y estrategias que superen las limitaciones organizativas y estructurales presentes en los centros.

Continuando con el objetivo “analizar el conocimiento del Programa CA/AC”, se presenta un conocimiento limitado del mismo, puesto que la mayoría de participantes declaran no conocerlo y ninguno lo aplica. Este hallazgo refleja la importancia de las condiciones señaladas en el marco teórico para implementar el programa de forma efectiva, en particular la necesidad de formación docente sistemática y asesoramiento continuo. Paralelamente, el análisis de los ejemplos vinculados a los ámbitos del programa muestra que identifican correctamente estrategias relacionadas con la cohesión grupal (Ámbito A) y la asignación de roles para fomentar la participación (Ámbito C), aunque existen dificultades para ejemplificar el trabajo en equipo como recurso (Ámbito B) (Pujolàs, 2012). En cuanto a los obstáculos, predominan la falta de recursos y de formación, la atención a la diversidad del alumnado y la gestión de ratios elevadas. Por tanto, se deberían implementar los procesos de formación y asesoramiento para la consolidación del programa (Lago y Naranjo, 2015).

Por último, está el objetivo “identificar la relación entre AC e Inclusión”. Los resultados refuerzan de manera clara lo expuesto en el marco teórico, pues se percibe una relación

intrínseca entre los conceptos, en línea con lo que sostienen Riera (2011) y Pujolàs (2012) al señalar que ambos procesos se retroalimentan. La referencia recurrente a la participación, la equidad y la ayuda mutua conecta directamente con las aportaciones de Lago et al., (2013), quienes subrayan que cooperar para incluir es un aprendizaje que debe ser enseñado y guiado. Asimismo, la valoración docente sobre el clima social y el respeto a la diversidad coincide con los planteamientos de la UNESCO (2021) y con las evidencias de Pujolàs y Lago (2018). Aunque algunas respuestas evidencian un conocimiento limitado, la tendencia general muestra que el profesorado reconoce el AC como una herramienta clave para garantizar no solo el progreso académico, sino también la cohesión social y el desarrollo integral del alumnado, confirmando lo señalado en estudios previos como los de Izquierdo et al., (2019) o García Ruiz et al., (2020).

Para finalizar la discusión, se debe recordar la hipótesis inicial que consideraba que los docentes de Lugo no percibirían el AC como estrategia directamente vinculada a la inclusión, posiblemente por falta de formación o experiencias previas. No obstante, gracias a los datos obtenidos se ha podido contrastar que los docentes de la provincia de Lugo sí que lo conciben como procesos inseparables, por lo tanto, no podemos confirmarla. Igualmente, se evidencia con los resultados obtenidos que su impacto real dependerá de la capacidad del centro y del profesorado para traducir esta visión en prácticas educativas coherentes y sistemáticas en el tiempo, lo que confirma el acierto de parte de la hipótesis que se vinculaba con la formación y las experiencias. En consecuencia, la revisión teórica y los resultados corroboran que para la implementación efectiva se requiere un fortalecimiento de la formación aplicada, el acompañamiento institucional y la consolidación de estrategias que permitan superar las barreras estructurales, metodológicas y de recursos previamente identificadas.

## **5. Conclusiones**

A lo largo de esta investigación se pueden extraer las siguientes conclusiones basadas en los resultados y los objetivos. En primer lugar, en conexión con el primer objetivo de explorar la percepción de la Inclusión, se ha comprobado como el profesorado reconoce la importancia de la inclusión como principio para garantizar la equidad y la participación de todo el alumnado, así como se percibe la escuela como espacio de desarrollo social y afectivo. Sin embargo, la implementación efectiva de prácticas inclusivas se ve limitada por la falta de recursos, formación, apoyo institucional insuficiente y la implicación desigual de las familias.

Recordando el segundo objetivo, se reconocieron los ideales de los docentes respecto al AC, demostrando una actitud positiva hacia y reconociendo su potencial para fomentar la participación, la equidad y la interacción positiva entre los estudiantes. No obstante, su aplicación práctica es limitada debido a una formación puntual y no sistemática, así como a la

disposición insuficiente de recursos y herramientas. Esto evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente y acompañar de manera continua su implementación.

En cuanto al tercer objetivo, se analizó el conocimiento del Programa CA/AC y se logró contribuir a su expansión con la encuesta realizada. Con ello, se demostró que la mayoría del profesorado no está familiarizado con él y quienes lo conocen lo han hecho de forma superficial. Esto se confirma con el poco porcentaje de acierto de relación de las dinámicas y sus ámbitos, que podrían ser explicados también con los obstáculos basado en la falta de recursos y formación. Con referencia al último objetivo, se identificó la relación entre Inclusión y AC basada en su concreción como procesos complementarios que promueven la participación equitativa, un clima social positivo y la adquisición de competencias sociales y emocionales. Sin embargo, las limitaciones en conocimiento práctico muestran la necesidad de formación y recursos que faciliten la aplicación real de estas estrategias en el aula.

Con todo esto expuesto, se derivan las limitaciones del estudio que podrían encabezarse por las valoraciones de la propia encuesta en el [Anexo 13](#). Con ellas se constata que la estructura del cuestionario se percibe como demasiado densa o algunas preguntas son ambiguas o poco claras. Por otra parte, no existe triangulación de datos al centrarse simplemente en la percepción del profesorado, por lo que se podría desarrollar una investigación más participativa con otros agentes. Por otro lado, se debe destacar la insistencia para lograr participantes, que podría derivarse de la falta de una cultura de investigación ampliamente consolidada en esta provincia. A pesar de ello, la cantidad de información resultó oportuna para poder realizar un análisis adecuado. En consideración con esto último, como forma de ampliar y mejorar la investigación, se podría implementar un plan de mejora centrado en la formación docente continua y aplicada, orientada a facilitar la aplicación del Programa CA/AC en contextos inclusivos. Este plan podría incluir acompañamiento sistemático, recursos didácticos específicos y seguimiento de la práctica en el aula, promoviendo la transferencia de conocimientos teóricos a experiencias concretas. Asimismo, futuras investigaciones se podrían centrar en ampliar la muestra y analizar la percepción de los docentes de toda Galicia o incluso España para acercarse a una comprensión más completa en el panorama educativo actual.

En síntesis, este estudio ha cumplido con su objetivo general de analizar las percepciones de los docentes de Lugo sobre el AC como estrategia para promover la inclusión. Consecuentemente, se ha demostrado que estos conceptos son entendidos por el profesorado como procesos interrelacionados y complementarios. En estos términos, el Aprendizaje Cooperativo se erige como la llave que abre la puerta hacia un horizonte educativo más inclusivo, participativo y equitativo, donde cada paso cimienta el camino para futuras mejoras en la práctica y en la investigación.

## 6. Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion: Using Evidence to Encourage Inclusive School Development: Possibilities and Challenges*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. University of Cambridge, Faculty of Education.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). La Muralla.
- Bolívar, A. (2019). *Escuela, familia y municipio. El proyecto Atlántida de educación democrática*. En I. Carrillo, N. Simó y J. Soler (Eds.), *Aprender a participar en los centros de secundaria: Inclusión y calidad democrática*. Pedagogías UB
- Bona, C. (2015). *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Plaza & Janés
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem y OIE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brown, L., Nietupski, J., & Hamre-Nietupski, S. (1987). Criteris de funcionalitat última. En J. L. Ortega & J. L. Matson (Comps.). *Recerca actual en integració escolar*, 7, 21–34.
- Bryman, A. (2000). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Campoy, I. (2017). La construcción de un modelo de derechos humanos para los niños, con o sin discapacidad. *Derechos y Libertades*, 37(Época II), 131-165.
- Cangalaya, C. (2010). *Aprender a aprender: Una competencia necesaria para el desarrollo humano*. Ediciones Pedagógicas.
- Coll, C. (1984). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.
- Collet, J. (2014) "La educación familiar hoy: nuevos modelos, nuevas ten-siones y nuevas desigualdades" *Cuadernos de Pedagogía*, 444, 72-75.
- Collet, J., Naranjo, M., & Soldevila, J. (2022). *Global inclusive education*. Springer.
- Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades de la Xunta de Galicia. (2023). *As cifras da educación en Galicia. Curso 2022-2023* (Informe de estadísticas e indicadores). Xunta de Galicia.

- Dewey, J. (1895). *The early works of John Dewey*. Southern Illinois University Press.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Educación para la convivencia democrática*. Pirámide.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge.
- Echeita, G. y Cuevas, I. (2011). *La Educación Inclusiva*. Graó
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., y Martos, F. (2019). 'Termómetro 'para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva. Plena inclusión España.
- Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal de aprendizaje*. Octaedro
- Fabregat, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC.
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology. A beginner's guide to doing a research project*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fox, N. A. (1994). Dynamic cerebral processes underlying emotion regulation. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 152-166.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Fullan, M. (2001). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Gallego, C., Jiménez, A., y Corujo, C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 106-120.
- García-Ruiz, C., Lupión-Cobos, T., & Blanco-López, Ángel. (2020). Percepciones de docentes de Educación Primaria participantes en el programa Andalucía Profundiza sobre el aprendizaje cooperativo y por investigación. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 4(2), 1-15.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian journal of Teacher Educación*, 41(3), 39-54.
- Gimeno, J. (2000). *Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores*. En J. Gimeno y Á. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 227-266). Morata
- Gómez, A., y Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6).

- Guarro, A. (2001). Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 203-226). Octaedro-EUB.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Graó.
- Hunt, D. E. y Sullivan, E. V. (1974). *Between psychology and education*. Dryden Press.
- Izquierdo Rus, T., Martínez, E. A., Frutos, A. E., & Moreno, J. R. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543–559.
- Jiménez, V., & Naranjo, M. (2014). Usos de la evaluación en los diferentes momentos de unidades didácticas cooperativas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 517-526.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning. Association for supervision and curriculum development*. V.A.
- Juan, M.\*, Lago, J. R., & Soldevila, J. (2020). Construir el soporte a la inclusión dentro del aula con equipos de aprendizaje cooperativo. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (53), 21–32.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning*. Kagan publishing.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A Cooperative Learning Intervention to Promote Social Inclusion in Heterogeneous Classrooms. *Frontiers In Psychology*, 11.
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Lago, J. R., Pujolàs Maset, P., & Riera Romero, G. (2013). *El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión, la equidad y la cohesión social de todo el alumnado*. En R. M. Mayordomo & J. Onrubia (Eds.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 49-84). Editorial Graó.

- Lago, J. R., Pujolàs Maset, P., Riera, G., & Vilarrasa Comerma, A. (2015). *El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73–90.
- Lago, J. R., Pujolàs, P., & Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC. *Aula*, 17, 89–106.
- Lago, J. R., Pujolàs, P., Riera, G., & Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73–90.
- Lago, J.R., & Naranjo, M. (2015). *Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros*. En A. I. Perera, P. L. Arnáiz, & F. J. Hinojosa (Eds.), *Asesoramiento, colaboración y educación inclusiva* (pp. 265-303). Editorial UOC.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). *Sampling and selection issues in educational ethnography*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of The American Educational Research Association. ERIC.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. 30 de noviembre de 2020, núm. 340, pp. 122868- 122953. [Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020](#)
- Lieberman, M. D. (2013). *Social: why our brains are wired to connect*. Oxford UP.
- Ligioiz, M. (2019). Importancia del vínculo en el aprendizaje y calidad de vida: nacidos para conectar y compartir. En L. Lluch e I. Nieves de la Vega (Coords.), *El ágora de la neuroeducación. La neuroeducación explicada y aplicada* (pp. 43-53). Octaedro.
- Mangas, E. (2023). *Percepción del profesorado en formación y con experiencia de Educación Primaria en Educación Física sobre el aprendizaje cooperativo: Un estudio de caso*. Universidad de Valladolid.
- Mendizabal, R. (2017). *Guía de principios éticos en la investigación social*. Asociación de Investigación y Estudios Sociales.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Miras, M. y Coll, C. (2017). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva: Determinando cómo las

- metodologías activas favorecen la presencia, participación y progreso del alumnado. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85–105.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327–344.
- Orden del 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 206, 26 de octubre de 2021.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- Ortiz, M. del C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11–24.
- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas-AIES.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Mensajero.
- Parrilla, A., Sierra, S., & Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 51-69.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks.
- Pedragosa, O. (2021). *Modelo integral de personalización del aprendizaje*. Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad (GRAD), Universidad de Vic.
- Pérez Gómez, A. I., y Soto Gómez, E. (2011). Lesson Study, la mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-68.
- Perlado Lamo de Espinosa, I., Muñoz Martínez, 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.
- Piaget, J. (1969). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Ediciones Morata.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Pujolàs, P., & Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativos*. Octaedro.

- Pujolàs, P., & Lago, J. R. (coords.). (2011). *Programa CA/AC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar). Proyecto PAC-1: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas* (Proyecto SEJ2006-01495/EDUC). Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD), UVic-UCC.
- Red Khelidôn. (s.f.). *Red de centros para el aprendizaje cooperativo*. Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD), Universitat de Vic – UCC. <https://kheldon.org/>
- Riera, 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), 133-149.
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1, 3–22.
- Robles Vásquez, H. V., Degante Méndez, L. A., & Ángeles Méndez, E. (2018). El derecho humano a una educación obligatoria de calidad en México y su equidad: Elementos para un diagnóstico. *Perfiles Educativos*, 40(especial), 98–141.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.
- Rodrigo, M.J., Márquez, M.L. y Martín, J.C. (2010) *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP)
- Romero, G.R. y Sanfelix, M.B. (2022) Aprendizaje cooperativo según el modelo CA/AC. *Revista Internacional de Humanidades*, 11.
- Sánchez-Serrano, J. L., Díaz-Garrido, F. A., & Maraver-López, J. (2021). Inclusión educativa y estrategias metodológicas para la atención a la diversidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 101–116.
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación En Educación*, 3(11), 71-85.
- Simó-Gil, M., & Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos: ¿Es posible? *Voces de la Educación*, (número especial), 3–10.

- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016) Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Simón, C., y Barrios, A. (2019) Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58.
- Soldevila-Pérez, J., Naranjo, M., & Collet, J. (Eds.). (2022). *Global inclusive education: Lessons from Spain* (Vol. 8). Springer.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Traveset, M. (2017). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Graó
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. UNESCO.
- Vorecol. (s.f.). *Barreras a la inclusión en el sector educativo*. <https://l1nq.com/Qg9cq>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Xunta de Galicia. (2024, 10 de septiembre). *Galicia contará este curso con 31 603 profesores, la cifra más alta de la historia de la enseñanza en la comunidad*. Consellería de Educación, Universidad y Formación Profesional. <https://goo.su/XWxMZn6-->
- Xunta de Galicia. (s.f.). *Buscador de centros educativos de Galicia*. Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades. <https://goo.su/Upxmq31>
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Zaldívar, R., López, I., & Martínez, M. (2021). Barreras para la inclusión en el contexto escolar. *Revista Alteridad*, 16(1), 73–83.
- Zariquiey, R. (2016). *Cooperar para aprender: El aprendizaje cooperativo en el aula*. SM
- Tójar, J. C., & Mena, E. (2011). *Innovaciones educativas en el contexto andaluz: Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria*. *Revista de Educación*, (354), 499–527.

## 7. Anexos

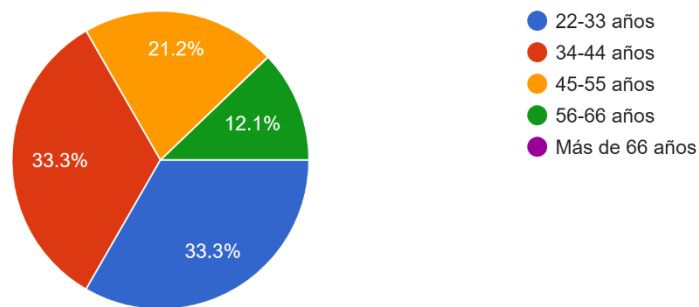
### 7.1. Anexo 1. Distribución colegios

CEIP	CPI	IES	EEI	CEP	CEE	CPR	
85	12	37	4	1	2	Privado: 3	Concertado: 17

### 7.2. Anexo 2. Gráficas características participantes

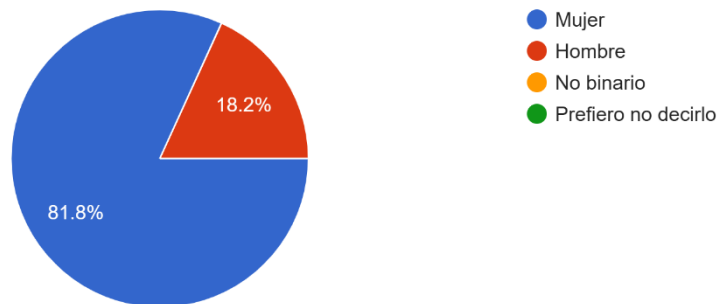
#### ○ Rango de edad

33 responses

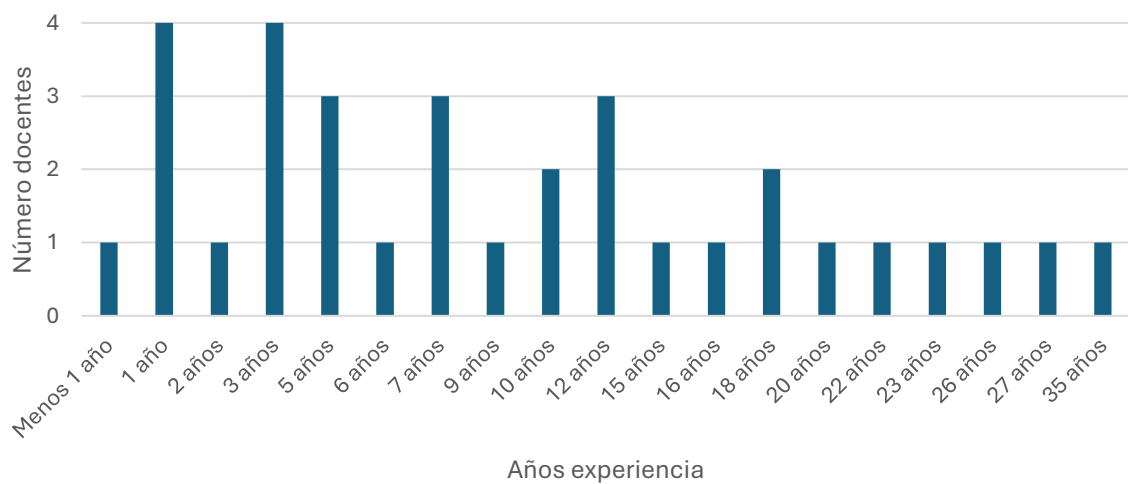


#### ○ Sexo

33 responses

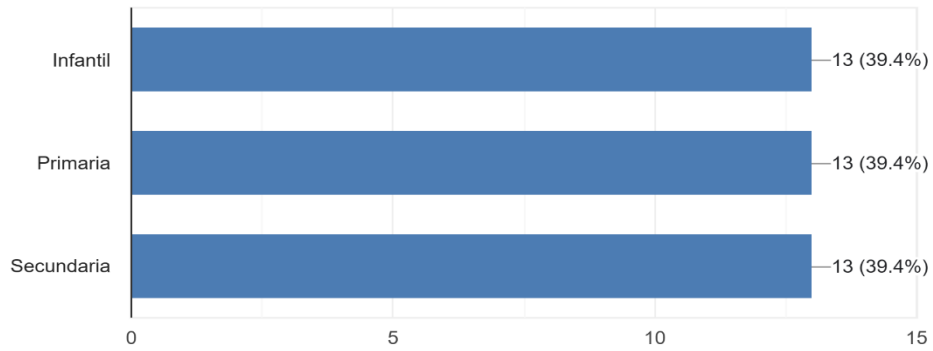


#### ○ Años de docencia

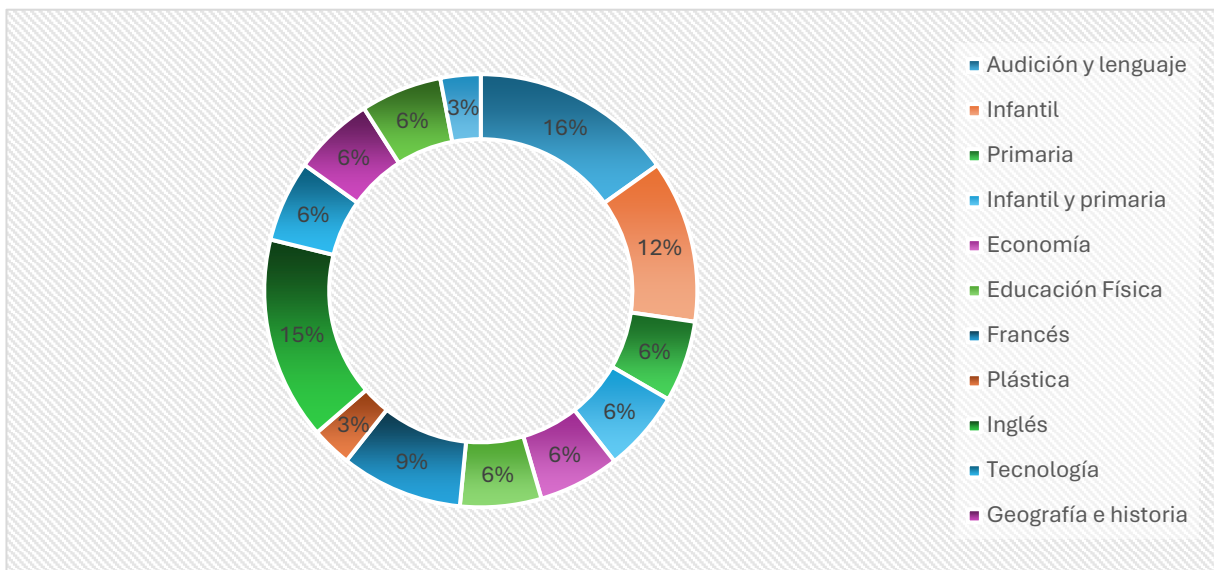


○ Etapa docencia

33 responses

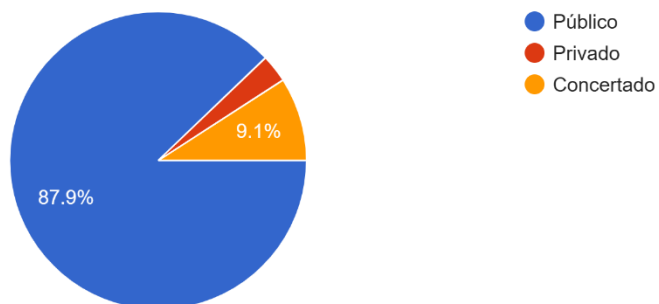


○ Especialidad

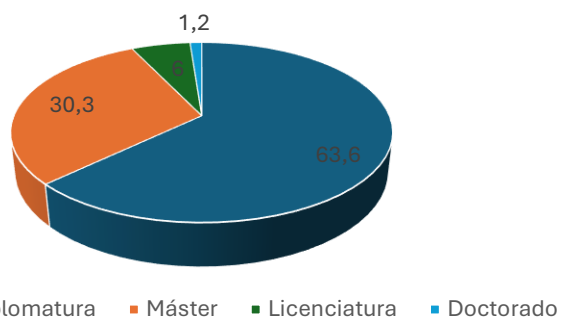


○ Titularidad centro

33 responses



○ Nivel de estudios



### 6.3. Anexo 3. Cuestionario final

- Enlace cuestionario completo:

[Cuestionario final](#)

- Estructura

Información general + consentimiento informado

Bloque I. Datos iniciales

Bloque II. Inclusión

- Parte I. Percepción sobre inclusión (pregunta abierta + Likert acuerdo)
- Parte II. Inclusión en el centro (pregunta abierta + Likert acuerdo)
- Parte III. La inclusión en tu aula (preguntas abiertas + respuesta simple)

Bloque III. Aprendizaje cooperativo

- Parte I. Percepción sobre cooperación (Pregunta abierta)
- Parte II. La cooperación en el centro (Likert de frecuencia)
- Parte III. El AC en tu aula (Likert importancia + opción múltiple + pregunta abierta + respuesta simple)

Bloque IV. Programa CA/AC

- Pregunta simple + pregunta abierta + pregunta de relacionar)

Bloque V. Cuestiones finales

- Pregunta abierta sobre relación inclusión -AC + Pregunta creativa final

Bloque VI. Valoración cuestionario

- Escala calificación + pregunta abierta

Información final: Visibilización Programa CA/AC + **RED Khelidôn**.

o Metáforas

### BLOQUE I. DATOS INICIALES

Antes de comenzar nuestra aventura, hay que preparar la mochila y conocer a los compañeros y compañeras de viaje.



### BLOQUE II. INCLUSIÓN

El recorrido se inicia explorando la inclusión a través de los caminos que has recorrido, los puentes que has tendido y los obstáculos que has encontrado.



### BLOQUE III. APRENDIZAJE COOPERATIVO

En esta etapa del viaje, subimos a un tren donde nadie viaja solo. ¿Cómo ha sido tu experiencia en este vagón educativo?



### BLOQUE IV. PROGRAMA CA/AC

En este tramo del viaje, aparecen como guías las golondrinas, esas viajeras incansables que migran siempre en grupo y cooperan para sobrevivir. ¿Cómo se crearán estas bandadas?



## BLOQUE V. CUESTIONES FINALES

Llegamos a un mirador desde donde podemos ver todo el camino recorrido. Es el momento de hacer una pausa, reflexionar sobre lo vivido y compartir tus impresiones antes de volver a casa.

### Reflexiones en el mirador



## BLOQUE VI. VALORACIÓN CUESTIONARIO

Antes de cerrar la mochila, deja unas líneas en tu diario de viaje. ¿Cómo fue la travesía por este cuestionario? Tu opinión ayudará a mejorar para futuros recorridos.

### Diario de viaje



## INFORMACIÓN FINAL

En este código QR se adjunta el enlace al Programa CA/AC del GRAD (Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad) de la Universidad de Vic

En caso de que no funcione, usar el siguiente

enlace: [https://drive.google.com/file/d/1h6oTmDgvA812hgKnu-qhQr4lvJXdf959/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1h6oTmDgvA812hgKnu-qhQr4lvJXdf959/view?usp=drive_link)

Código QR:



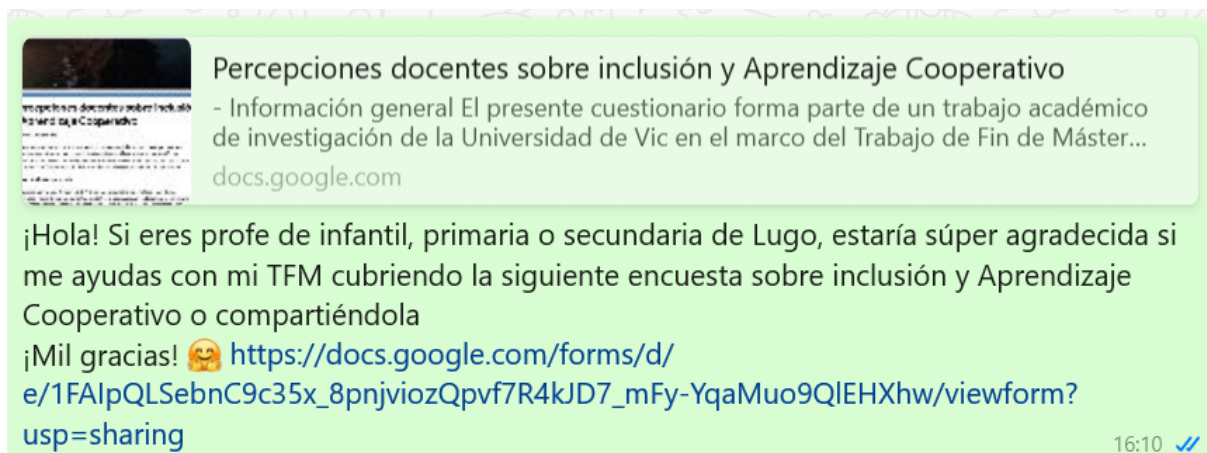
La metáfora anterior de las golondrinas proviene de la RED Khelidôn creada por el GRAD para formar parte de una red de centros que han seguido un proceso de asesoramiento sobre el Programa CA/AC. Para más información:

<https://khelidon.org/>



#### 7.4. Anexo 4. Difusión del cuestionario

- Mensaje a docentes conocidos








- Mensaje red social



- Mensaje foros

Boas! Durante este ano estiven cursando un Máster en inclusión e aprendizaxe cooperativa. Estou intentando conseguir que profes de **infantil, primaria e secundaria** que impartan en **centros de Lugo** me contesten a un **cuestionario** que leva só 15 minutos e que intentei facer o máis ameno posible 😊. Agradezo profundamente a vosa participación ou difusión, pois soamente teño 5 respostas. Sinto ser pesada por compartilo tanto, pero é a única forma que teño para lograr sacar a diante o TFM 🙏


o Correo electrónico


CG Cristina Carballo Gómez  Responder  Responder a todos  Reenviar   ...

Destinatario: cpr.amarina@edu.xunta.gal; cpr.senora.delpilas@edu.xunta.gal; cpr.maria.auxiliadora.lugo@edu.xunta.gal; y 148 más Lun 09/06/2025 9:29


Bo día,


Son estudante do Máster en Educación Inclusiva, Aprendizaxe Cooperativa e Democracia da Universidade de Vic e quería solicitar colaboración para o TFM que estou a realizar sobre a percepción da cooperación e a inclusión nos centros da provincia de Lugo.

 Sería de gran axuda a difusión entre o claustro do centro da seguinte **enquisa dirixida a profesorado de Educación Infantil, Primaria e Secundaria**.

 **Completar o cuestionario leva aproximadamente 15 minutos** e a información recollida será de gran valor para reflexionar sobre as nosas prácticas.

Como parte da investigación, empreguei a metáfora dunha **viaxe educativa** cara a escolas máis xustas e cooperativas. Por iso, remato cun convite:

 **Animaste a iniciar esta viaxe pola inclusión e a cooperación?**

Aquí comeza o camiño →  **Enlace á enquisa:** <https://forms.gle/Qaq8hDD3Mh483swS7>

Moitas grazas pola vosa atención e apoio. Quedo á vosa disposición para calquera dúbida ou aclaración.

Un cordial saúdo,  
**Cristina Carballo Gómez**  
Uvic

7.5. Anexo 5. Escala Likert acordo percepción inclusión

2. Indica tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados sobre inclusión \*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La inclusión no solo implica acceso al aula, sino también pertenencia y participación activa en el grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
La diversidad en el aula enriquece el aprendizaje y fortalece la convivencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Para lograr una escuela inclusiva es necesario aplicar metodologías activas que fomenten la participación de todo el alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

La inclusión es responsabilidad de toda la comunidad educativa.

La inclusión educativa beneficia a todo el alumnado.

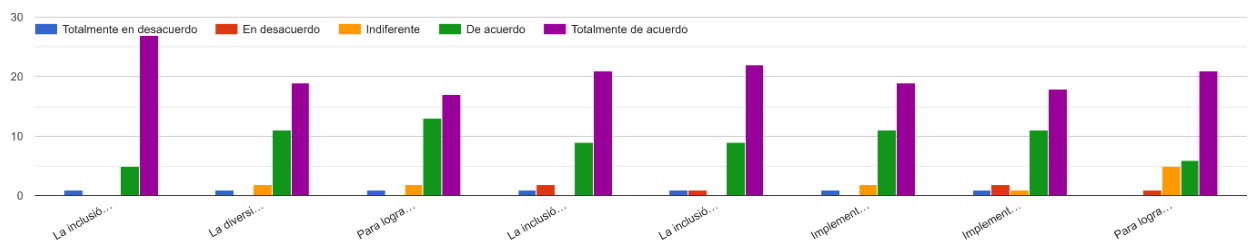
Implementar la inclusión requiere cambios en la cultura y organización del centro educativo.

Implementar la inclusión requiere cambios en la organización y funcionamiento del aula.

Para lograr crear escuelas inclusivas se necesita modificar las políticas educativas.

## ○ Resultados

2. Indica tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados sobre inclusión



6.6. [Anexo 6.](#) Escala Likert acuerdo inclusión centro

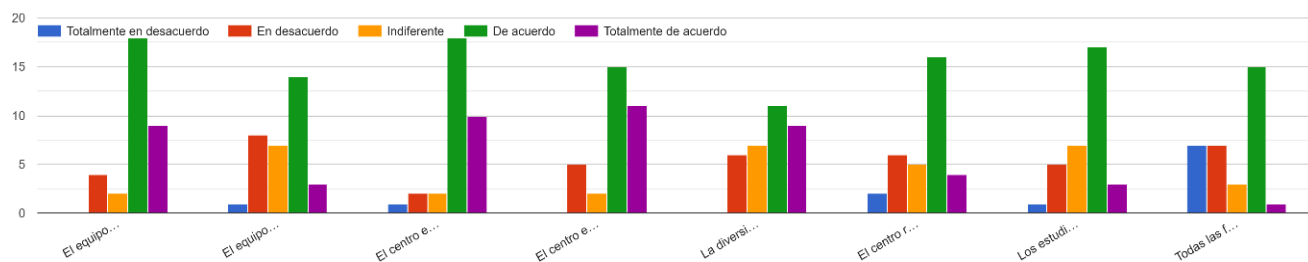
**3. Indica tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados sobre inclusión en tu centro educativo \***

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El equipo educativo promueve una cultura de colaboración, identificando y reduciendo barreras.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo educativo percibe que las familias valoran su labor y cuentan con oportunidades de participación activa en la escuela.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos, fomentando el respeto y la participación.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El centro escolar promueve un clima de convivencia en donde se aportan herramientas para que el alumnado se exprese sin agresividad y respete a los demás.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La diversidad del alumnado es entendida de forma positiva.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El centro reflexiona sobre cómo su cultura escolar puede favorecer o dificultar la inclusión.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes están preparados para moverse por otros contextos con confianza, apoyo y recursos que faciliten su adaptación.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todas las formas de apoyo entre docentes están bien coordinadas.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

○ Resultados

3. Indica tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados sobre inclusión en tu centro educativo



6.7. [Anexo 7](#). Temática formación inclusión

Categoría/	Ejemplos mencionados	Frecuencia
<b>Metodologías activas</b>	DUA, aprendizaje cooperativo, ABP, metodologías inclusivas, aulas multisensoriales	<b>9</b>
<b>Atención a la diversidad y NEE/NEAE</b>	Adaptaciones curriculares, atención a la diversidad, estrategias específicas para TEA, TDAH, discapacidad intelectual, TEL, altas capacidades, cultura inclusiva.	<b>8</b>
<b>Convivencia y socioemocional</b>	Inteligencia emocional, cooperación, resolución de conflictos, convivencia, herramientas para inclusión	<b>4</b>
<b>Casos prácticos</b>	Formación basada en experiencias prácticas, resolución de casos	<b>2</b>
<b>Otros</b>	Estrategias adaptadas á miña materia, barreras de mobiliario.	<b>1</b>
<b>No ha recibido</b>	"No he recibido", "non recibín", "no la he recibido"	<b>9</b>

6.8. [Anexo 8](#). Escala Likert frecuencia AC

2. Indica el grado de frecuencia con los siguientes enunciados sobre Aprendizaje Cooperativo en tu centro educativo

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Siempre
El centro educativo en su conjunto utiliza el Aprendizaje Cooperativo como método de enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo educativo fomenta una cultura de colaboración, compartiendo estrategias cooperativas dentro y fuera del aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

El centro reflexiona sobre cómo su cultura escolar puede favorecer o dificultar el Aprendizaje Cooperativo.



Los y las docentes y el personal de apoyo planifican juntos, comparten recursos y promueven la enseñanza colaborativa.



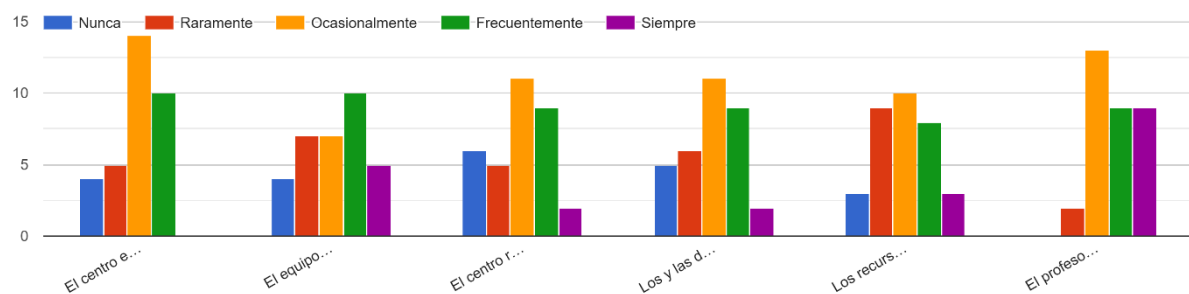
Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados, participando familias o miembros de la comunidad local en el aprendizaje.



El profesorado respeta y valora diferentes puntos de vista, promoviendo el pensamiento crítico en el aula.



2. Indica el grado de frecuencia con los siguientes enunciados sobre Aprendizaje Cooperativo en tu centro educativo

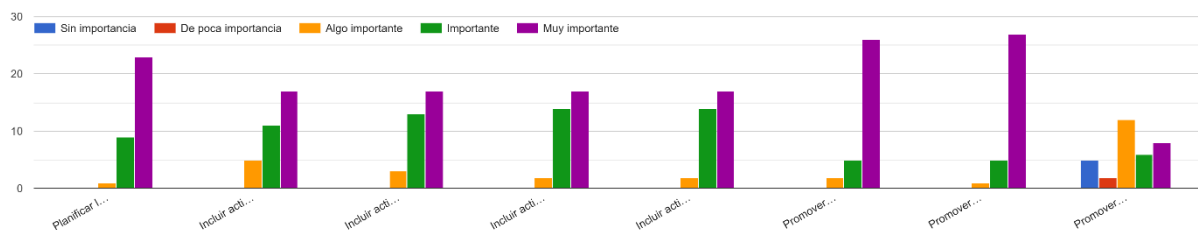


6.9. [Anexo 9.](#) Escala Likert importancia AC en el aula

3. Indica el grado de importancia que le das a los siguientes enunciados sobre Aprendizaje Cooperativo en el día a día de tu aula

	Sin importancia	De poca importancia	Algo importante	Importante	Muy importante
Planificar las actividades considerando la participación de todos los y las estudiantes del aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incluir actividades de trabajo individual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incluir actividades de trabajo en parejas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incluir actividades en gran grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incluir actividades en pequeño grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover la interacción entre estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover la cooperación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover la competencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Indica el grado de importancia que le das a los siguientes enunciados sobre Aprendizaje Cooperativo en el día a día de tu aula



6.10. [Anexo 10](#). Formación

Categoría	Ejemplos mencionados	Frecuencia
<b>Específico aprendizaje cooperativo</b>	Técnicas de aprendizaje cooperativo aplicables en el aula, elección de grupos y relación con el currículum, seminarios prácticos, estructura y partes del AC, desarrollo de actividades cooperativas y apps, implementación en el aula, trabajo en parejas, proyectos de centro, importancia de trabajar en grupo.	12
<b>Metodologías activas</b>	ABP, evaluación formativa, metodologías activas en el aula, estrategias metodológicas, actividades concretas para implementar en el aula.	5
<b>Convivencia / familias</b>	Educación a las familias, TEI (Tutoría entre iguales)	3
<b>Otros</b>	Adaptadas a mi materia, no sabría decir	2
<b>No ha recibido formación/ insuficiente</b>	"No la he recibido", "Non recibín", "No he recibido formación específica", "Apenas he recibido información", "Demasiada teoría sin apenas prácticas", "Aprendizajes superficiales, necesito más formación"	11

6.11. [Anexo 11](#). Pregunta Programa CA/AC

3. Relaciona cada situación con la estrategia de CA/AC que mejor podría ayudar a resolverla:

	Dinámicas de cohesión grupal (Ámbito A)	Grupos heterogéneos y trabajo en pareja (Ámbito B)	Uso de roles dentro de los equipos (Ámbito C)
"Un estudiante con dificultades socioemocionales no logra integrarse en el grupo".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Los alumnos tienden a competir entre sí más que a ayudarse".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Algunos estudiantes no participan en las actividades grupales".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 6.12. Anexo 12. Pregunta abierta consejos

### Consejos para educar desde la inclusión y el Aprendizaje Cooperativo

El objetivo final de un aula inclusiva no es sólo aumentar la capacidad intelectual del niño, sino también fomentar su confianza en su lugar en la sociedad, así como su aceptación y respeto por aquellos que pueden ser diferentes a él.

La educación desde la inclusión y el Aprendizaje Cooperativo debería ser la realidad en todas nuestras aulas, pero por desgracia dista mucho de ello. Así, que le animaría a empezar un camino juntos (con todo el profesorado interesado) de forma que con ilusión, conocimientos, recursos compartidos pudiésemos llegar a modificar la metodología imperante en las escuelas. De esta forma podríamos abrir las puertas de las escuelas al mundo globalizado en el que vivimos, en el que inclusión y colaboración son y serán conceptos clave a lo largo de la vida.

De la manera en la que actualmente está estructurado el currículum, hace muy complicado la aplicación de este tipo de tareas; porque se apuesta, en gran medida, por el trabajo individual.

Que el trabajo por proyectos es una metodología que permite trabajar la inclusión y el aprendizaje cooperativo.

Que se atreva. Al principio cuesta, pero cuando ves el logro final del alumnado, es encantador.

Educar desde la inclusión y el AC es formar personas en el respeto, la empatía y la colaboración.

Cree en cada niño y niña, valora la diversidad como una riqueza y usa el AC para crear aulas donde todos aprendan con y de los demás.

Mucho ánimo, la realidad de un aula y de un centro es bien distinta a como nos la planteamos inicialmente.

Nunca menosprecies el poder de que cada alumno se sienta parte del grupo. Educar desde la diversidad no solo transforma al alumnado, también te transforma a ti. Escucha, conecta y crea espacios donde todos aprendan contigo y entre ellos.

Escucha, guía, detecta barreras y propón tareas grupales que integren a todos.

Que é irreal. Teoría bonita, realidade difícil por ratios, temario, espazos, tempo de cada clase, falta de horas para coordinación e que se se aplica sacrificas contido. Ningunha metodoloxía de moda é ideal; todas teñen vantaxes e inconvenientes.

Debería ser una línea prioritaria y que desde el minuto 1 deba aplicarse en las clases, no existen técnicas "milagro", pero sí la intención y el interés por desarrollar un clima de colaboración y empatía constante en el aula. Para ello, han de planificarse detenidamente estrategias a llevar a cabo que, sobre el papel siempre resultan maravillosas, pero que a la hora de ponerlas en práctica no siempre funcionan o, simplemente funcionan en parte. Es por ello que se ha de estar revisando en todo momento una correcta aplicación para lo que la formación constante es de vital importancia.

La inclusión es fundamental para que todos los niños alcancen su máximo potencial

Estás en el camino correcto

No todo funciona a la primera, a veces es necesario probar estrategias.

La base está en conocer a nuestros pequeños y pequeñas y adaptar la metodología del aula a ellos y ellas, pero sin duda una buena forma de hacerlo es creciendo entre iguales y aprendiendo todos.

Ser un buen docente es adaptarte a las necesidades reales de tu aula teniendo en cuenta a todo el alumnado. Muchos conocimientos que impartimos en clase se olvidan, el respeto y la educación en la diversidad es un valor que aplicarán el resto de su vida.

Que se necesita más formación y regulación por parte de educación y gobiernos

Un centro escolar debe reflejar a la misma sociedad e incluir a todas las personas independientemente de sus circunstancias, origen, capacidades... Está inclusión permite a la comunidad educativa alcanzar valores, un aprendizaje más humanístico y adaptado a cada alumno, convirtiéndonos a todos en protagonistas del aprendizaje.

Preparase para distintos alumnos

Que se forme sobre el tema

Ánimo!

Paciencia y motivación y pedagogía del éxito

Lánzate a probarlo

Empezar desde etapas tempranas.

No sobra ningún alumno que hay que ayudarlos siempre y que se ayuden entre ellos

Que se anime a probarlo puesto que ambos aspectos se pueden beneficiar mutuamente

Ponte no lugar de todo ese alumnado ao que ves diferente, con dificultades e necesidades. Mira o mundo a través dos seus ollos e pensa onde che gustaría e estar, fóra da aula traballando cun só mestre ou dentro con todos os teus compañeiros/as? Dentro da aula pero afastado ou con actividades diferentes e que todos ven diferentes, ou participando no grupo con todos/as?

Pensa que todo o alumnado é diferente, e hai que chegar a todos. Ás veces, o que non funciona cun grupo, con outro é maravilloso. Trátase de ensaio-erro e nunca perder a esperanza. Ánimo, o ensino é unha carreira excepcional!!!

## 6.13. Anexo 13. Valoración cuestionario

### BLOQUE VI. VALORACIÓN CUESTIONARIO

#### 1. Valoración del cuestionario

 Copy chart

33 responses



#### 2. Otras cuestiones que consideres (mejoras cuestionario, otros comentarios, etc.)

9 responses

Este cuestionario me ha gustado mucho porque me ha hecho reflexionar sobre las prácticas educativas de mi centro y de mi aula.

Moi longo o cuestionario. Non hai preguntas sobre ratio e iso é clave para calquera metodoloxía.

Está muy bien elaborado, es muy interesante pero es un cuestionario denso.

No tengo

Muy completo y ayuda a reflexionar.

Considero que este cuestionario sirve para motivar la formación constante del profesorado

finalidad, a parte de ser un estudio sobre estas cuestiones, en que podrían mejorar estas preguntas a tener más en cuenta esta temática

Hay preguntas obligatorias que contradicen lo indicado con anterioridad.