

Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo

Teacher training in cooperative learning and gifted students: an inclusive approach

Juan Carlos Torrego*, Carlos Monge**, Mercedes Lorena Pedrajas*** y
Concepción Martínez Virseda****

Recibido: 19-06-2015 - Aceptado: 07-09-2015

Resumen

La mejora de la atención de alumnos con altas capacidades, desde un enfoque inclusivo que contemple una respuesta ajustada a sus características específicas aparece como una necesidad clara en los centros escolares. El aprendizaje cooperativo se presenta como una estrategia metodológica muy adecuada para ofrecer una atención de calidad a este alumnado dentro de un contexto normalizado e inclusivo. Un recurso para poder hacer realidad esta respuesta en las aulas y que requiere ser potenciado es la formación del profesorado. Es en este contexto donde un equipo de investigación implementa un programa de formación del profesorado en materia de alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. El objetivo de este artículo es mostrar el desarrollo de este programa que se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación I+D de Excelencia titulado “Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid”.

Palabras clave: altas capacidades, aprendizaje cooperativo, inclusión educativa y formación docente.

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesor titular en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá. juancarlos.torrego@uah.es

** Doctorando en Planificación e Innovación Educativa en la Universidad de Alcalá. Becario predoctoral (FPU-UAH) en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá. carlos.monge@uah.es

*** Doctoranda en Educación en la Universidad de Alcalá. Becaria predoctoral (FPI-MINECO) en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá. mlorena.pedrajas@uah.es

**** Experta en Aprendizaje Cooperativo por la Universidad de Alcalá. Profesora Asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá. concepcion.martinez@uah.es

Abstract

The improvement of the attention of gifted students from an inclusive perspective that envisages an adjusted response to the specific characteristics appears as a clear need in schools. Cooperative learning is presented as an adequate methodological strategy to provide quality attention to these students in an inclusive context. A resource to realize this response in classrooms which needs to be enhanced is teacher training. It is in this context where a research team implements a teacher training program in the field of gifted students and cooperative learning. The aim of this article is to show the development of this program that has been carried out as part of the Research Project of Excellence R & D titled “The Impact of Cooperative Learning in the inclusion of gifted students in the Community of Madrid”.

Keywords: cooperative learning, educational inclusion, gifted students, teacher training.

1. Introducción

Desde el marco normativo⁵ se señala que corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

Para atender la necesidad social que recoge este marco legal, se hace necesaria una adecuada formación del profesorado en materia de estudiante con altas capacidades, pero también en relación con el aprendizaje cooperativo, ya que es un estupendo modo de atender a este alumnado junto con sus compañeros desde una perspectiva normalizada e inclusiva, que es el enfoque sobre el que versa el contenido de la aportación en este texto.

Uno de los objetivos del Proyecto de I+D de Excelencia, “Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de los alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid”⁶, es elaborar un Programa de formación del profesorado en materia de aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades en base a la experiencia desarrollada ya en algunos colegios públicos de la Comunidad de Madrid, donde se está llevando a cabo este planteamiento.

Entendemos la formación del profesorado como el desarrollo profesional docente producido por los procesos de aprendizaje constante que se acercan a las actividades y prácticas profesionales y que son generados desde ella (Imbernón, 2007).

Otra de las ideas clave es la inclusión escolar, de la que se destacan como características básicas (Ainscow y Miles, 2009): (a) ser un proceso; (b) interesarse por la identificación y eliminación de barreras; (c) buscar la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes; (d) poner

⁵ Disposición 58 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

⁶ Proyecto de I+D orientado a la Excelencia financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de 2013, así como por la Fundación Pryconsa en convenio con la Comunidad de Madrid.

especial énfasis en aquellos grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o de tener un bajo rendimiento. Según Giné (2009), la inclusión educativa puede ser de distintos tipos según a qué se haga referencia: (a) inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; (b) inclusión como respuesta a los problemas de conducta; (c) inclusión como respuesta a grupos con mayor riesgo de exclusión; (d) inclusión como promoción de una escuela para todos; (e) inclusión como educación para todos; (f) inclusión como principio para entender la educación y la sociedad.

Como procesos de cambio que pueden realizar las escuelas para mejorar sus niveles de inclusión, Booth y Ainscow (2011) plantean tres dimensiones básicas desarrolladas en secciones, indicadores y preguntas que los centros pueden seleccionar para conocer su situación de partida y elaborar un proyecto de mejora. Estas tres dimensiones y sus correspondientes secciones son:

- Dimensión A: creando culturas inclusivas:
 - Construyendo comunidad.
 - Estableciendo valores inclusivos.
- Dimensión B: estableciendo políticas inclusivas:
 - Desarrollando un centro escolar para todos.
 - Organizando el apoyo a la diversidad.
- Dimensión C: desarrollando prácticas inclusivas:
 - Construyendo un currículo para todos.
 - Orquestando el aprendizaje.

La tercera consideración se refiere al alumnado de altas capacidades. La complejidad del término ha llevado al desarrollo de diferentes perspectivas teóricas para su estudio. La bibliografía sobre el tema muestra una evolución del mismo desde sus inicios, donde lo que definía a la persona con alta capacidad era un cociente intelectual igual o superior a 130 si bien hasta ahora, se siguen considerando los valores psicométricos éstos son considerados un aspecto más dentro de un diagnóstico amplio que contempla al sujeto en su globalidad. Desde el punto de vista teórico-práctico, en palabras de López y Moya (2011),

Las altas capacidades son un concepto multidimensional, que abarca distintos aspectos y factores, no solo cognitivos sino variables como la motivación, factores de personalidad, del contexto... encontrándose todos ellos dentro de un continuo en el que introducimos las diferentes competencias individuales de cada alumno. Por ello consideramos fundamental potenciar al máximo todos esos factores a través de diferentes estrategias y metodologías llevadas a cabo en el aula, teniendo presentes a todos los alumnos sean cuales sean sus potencialidades (p. 33).

Así, la investigación reciente muestra que hay otros componentes clave para una mejor identificación, como la motivación, el autoconcepto y la creatividad (Reis y Renzulli, 2004).

Por su parte, el aprendizaje cooperativo es una forma de estructurar las actividades formativas que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que propicia la interacción del alumnado participante en este proceso, además de la necesaria interacción que debe haber entre el profesorado y el alumnado (Pujolàs y Lago, 2011). Sabemos que los estudiantes pueden ejercer una gran influencia educativa sobre sus compañeros y desempeñar un importante papel mediador, de tal manera que la interacción entre alumnos se plantea como una variable crítica del aprendizaje y del desarrollo cognitivo (Coll y Onrubia, 2003). De hecho, las relaciones cooperativas, frente a las individualistas o competitivas, se han mostrado como las más eficaces para el aprendizaje y la socialización. Los planteamientos teóricos actuales también remarcan el carácter social, interpersonal y comunicativo del aprendizaje. El conocimiento se construye en contextos sociales mediante procesos de diálogo con los otros (Vygotsky, 1979). Por otra parte, la diversidad creciente en las escuelas y en la sociedad, así como la necesidad de educar a los alumnos para que adquieran una serie de competencias que les permitan aprender y relacionarse a lo largo de la vida, requiere que se desarrollen planteamientos metodológicos que den respuesta a estas demandas. En este sentido, el aprendizaje cooperativo es una herramienta de gran alcance, ya que reconoce, valora y utiliza la diversidad como fuente de aprendizaje, al tiempo que contribuye al desarrollo cognitivo, social y afectivo de los alumnos, como se puede ver en posteriores apartados.

El aprendizaje cooperativo al servicio de la escuela inclusiva

El aprendizaje cooperativo supone un recurso metodológico al servicio de la calidad educativa, pero no solamente es una alternativa metodológica potencialmente eficaz, sino que se constituye como un espacio con capacidad para articular las actitudes y los valores propios de una sociedad democrática que quiere reconocer y respetar la diversidad humana (Echeita, 2012). Esa mejora de la calidad educativa para todos se puede focalizar en tres opciones fundamentales (Pujolàs, 2001): (a) la inclusión de todos los alumnos en un mismo centro y aula, (b) la personalización de la enseñanza (enseñanza multinivel) y (c) la estructuración cooperativa del aprendizaje.

Las dos primeras opciones que hemos señalado, en relación con una educación de calidad, requieren una tercera opción fundamental. Agrupar al alumnado de forma heterogénea –incluyendo en un mismo aula a todos los alumnos de la misma edad cronológica [...] (primera opción) – y personalizar la enseñanza –adecuando los contenidos y los objetivos a las posibilidades reales y a las necesidades personales de cada alumno (segunda opción) – requieren, necesariamente, una tercera opción: pasar de una estructura de aprendizaje individualista o competitiva a una estructura de aprendizaje cooperativa (p. 65).

Una de las principales ideas sobre el aprendizaje cooperativo es su contribución a la mejora de la escuela inclusiva, pues “las escuelas con una orientación inclusiva (que conlleva una estructuración cooperativa del aprendizaje) representan el medio más eficaz para combatir las

actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos” (Pujolàs, 2008, p. 23).

Partiendo de los postulados de la escuela inclusiva como un ideal para vivir, en relación al aprendizaje cooperativo Pujolàs (2004) sostiene que:

1. La escuela tiene que celebrar la diversidad.
2. Hay que poder disfrutar aprendiendo, encontrándose bien y sintiéndose seguros.
3. La escuela tiene que estar basada en una política de igualdad.
4. La escuela tiene que contar con profesores que faciliten el aprendizaje.
5. Las instituciones educativas tienen que preparar para la cooperación, y no para la competición.

En esta línea, Duran (2009) recoge algunos de los valores cooperativos predominantes en las aulas inclusivas: (a) oportunidad, (b) clima positivo, (c) motivación para la interacción, (d) logro académico, (e) competencia social y habilidades de interacción, (f) mantenimiento y generalización de las relaciones, (g) el aula como comunidad, (h) comunicación abierta sobre las singularidades de los alumnos y las actividades de clase e (i) disposición de ayudas.

Los resultados de investigación apuntan en la dirección de que el aprendizaje cooperativo mejora considerablemente la inclusión en el ámbito educativo (Heredia y Duran, 2013; Moriña, 2011; Pedreira y González, 2014; Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013; Rey y Sebastián, 2013; Riera, 2011; Villar y Ros, 2011). En lo que se refiere a las altas capacidades, cabe señalar que Patrick, Bangel, Jeon y Townsend (2005) concluyen que el aprendizaje cooperativo puede proporcionar grandes oportunidades de aprendizaje para los alumnos de altas capacidades en grupos heterogéneos en capacidades. Moruno, Sánchez y Zariquiey (2011a) argumentan que en el caso de alumnos con altas capacidades:

- Cuando ejercen de tutores de sus compañeros, consolidan sus aprendizajes, ya que para poder explicarlos deben manipular y reestructurar la información.
- El hecho de suponer una ayuda y/o modelo para sus compañeros, y no una figura de rivalidad, hace que se den condiciones más adecuadas para un desarrollo afectivo y emocional equilibrado.
- La interacción con los compañeros puede ser una oportunidad para el desarrollo de la empatía y la integración.
- La ausencia de competición evita que estos alumnos se sientan en un nivel de aprendizaje distinto.
- La aceptación de la diversidad por parte del grupo le permite al alumnado con altas capacidades avanzar a su ritmo y ser más útil en la elaboración de aprendizajes conjuntos, aumentando con ello la motivación.

No obstante, la investigación sobre la influencia del aprendizaje cooperativo en los alumnos de altas capacidades es escasa (Neber, Finsterwald y Urban, 2001). Existe una profusión de trabajos de intervención educativa orientada a atender a este tipo de alumnado en un contexto

extracurricular, a través de programas de enriquecimiento instrumental (Boal y Expósito, 2011), pero no dentro del contexto ordinario de aula siguiendo con los principios de la escuela inclusiva.

La escuela inclusiva en la formación del profesorado

La formación del profesorado para la atención a la diversidad es necesaria para el desarrollo de una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos, por lo que no se trata entonces de una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino de una capacitación personal y grupal para participar en una actividad docente que permite el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro (Duran y Giné, 2011).

Parece evidente que la formación del profesorado debe mejorar sus políticas hacia la educación inclusiva, básicamente por considerarse pobres, deficitarias y sesgadas (Duran y Giné, 2011; Sebastián, Bortolini y Oliveira, 2013). No obstante, desde 1988 la UNESCO puso en práctica un proyecto de formación del profesorado en materia de inclusión escolar (*Special needs in the classroom*), que, a través de guías, puntos a considerar, resúmenes breves, hojas de instrucciones y materiales para el debate, desarrolla cuatro módulos principales (Ainscow, 2001): (a) introducción a las necesidades especiales en el aula; (b) necesidades especiales: definiciones y respuestas; (c) satisfacción de las necesidades especiales en el aula; (d) ayuda y apoyo.

Con respecto al aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión, son numerosas las investigaciones que recalcan su poca presencia en la formación del profesorado. Pérez, López y Poveda (2009) muestran un estudio bibliométrico de las publicaciones sobre aprendizaje cooperativo y formación del profesorado entre 1997 y 2008, donde concluyen que la producción documental sobre esta temática es relativamente escasa y va descendiendo paulatinamente. Otra investigación de relevancia dentro del contexto español es la presentada por León, Felipe, Iglesias y Latas (2011), quienes destacan la prácticamente inexistente formación inicial en aprendizaje cooperativo del profesorado de educación secundaria. Por su parte, Serrano y Pons (2006) y Serrano, Moreno, Pons y Lara (2008) plantean un marco tridimensional de formación del profesorado para la implantación del aprendizaje cooperativo que implica: respetar y aprovechar la actividad constructiva del alumno, garantizar los procesos de andamiaje y conocer y permitir conocer las reglas educacionales básicas en el habla del aula, para intervenir y poder organizar las actividades, posibilitando y favoreciendo el proceso de negociación de significados en torno a lo que se hace y a lo que se dice.

Por otro lado, en relación a la formación del profesorado en materia de alumnos con altas capacidades, Hernández y Gutiérrez (2014) señalan que el papel de los profesores se ha analizado empíricamente en diferentes estudios durante la última década, demostrando de manera consistente la importancia que tiene la formación del profesorado para identificar correctamente a este colectivo y proporcionarle una respuesta adecuada. De hecho, anteriormente, Peña, Martínez, Velázquez, Barriales y López (2003) ya sostenían que es

elevado el número de docentes en ejercicio que apenas ha tenido formación en relación a este tema, lo que se manifiesta, entre otras cuestiones, en que no parte de los supuestos considerados teóricamente más apropiados para identificar y orientar la intervención psicoeducativa dirigida a los alumnos con altas capacidades intelectuales.

Consciente de la importancia de ofrecer una formación específica al profesorado sobre atención al alumnado de altas capacidades, en el marco de metodologías de aprendizaje cooperativo, se ha desarrollado el programa presentado a continuación.

Fundamentos de la propuesta formativa

La cultura de la cooperación constituye la primera idea para la implantación del aprendizaje cooperativo en el aula (Moruno *et al.*, 2011a). Su principal objetivo es generalizar el uso de estrategias cooperativas dentro de las aulas, concienciando a toda la comunidad educativa de sus utilidades y ventajas. Esto se consigue a través de una campaña de sensibilización dirigida al equipo directivo, profesorado, alumnado y familias. En este sentido, las ventajas del aprendizaje cooperativo pueden ser:

- De tipo individual:
 - Aumenta el desarrollo cognitivo y el pensamiento crítico.
 - Mejora el desarrollo socio-afectivo y el equilibrio emocional.
 - Potencia las habilidades de interacción social.
 - Facilita la autonomía e independencia personal.
 - Mejora la motivación hacia el aprendizaje escolar.
 - Aumenta el rendimiento académico.
- Para el grupo-clase:
 - Potencia la cohesión grupal.
 - Facilita las normas pro académicas.
 - Aumenta el sentimiento de pertenencia al grupo.
- Para el centro educativo:
 - Disminuye la discriminación entre iguales y el comportamiento disruptivo.
 - Maximiza los recursos escolares.
 - Aumenta la adecuación de los contenidos a las características de los alumnos.
 - Favorece la integración y la comprensión interpersonal.
 - Mejora el clima de convivencia.

La red de aprendizaje constituye la segunda idea para la implantación del aprendizaje cooperativo en el aula (Moruno *et al.*, 2011b). Consiste en la puesta en práctica de la estructura cooperativa dentro del aula, y para lograrlo es necesario trabajar una serie de elementos básicos que hacen posible este aprendizaje cooperativo. Los elementos del aprendizaje cooperativo según estos autores son:

- **Agrupamientos heterogéneos:** Para potenciar situaciones de conflicto sociocognitivo, de andamiaje, de complementación de funciones/habilidades, destrezas, etc., son precisos los equipos de aprendizaje pequeños (de 4 a 6 miembros) y estables durante algún tiempo. La heterogeneidad puede afectar a variables como el nivel de competencia curricular, las habilidades cooperativas, el sexo, las capacidades cognitivas, las destrezas en un área determinada, etc. Existen dos tipos de agrupamientos: equipos base (que son los grupos estables y de referencia para cada alumno) y los equipos esporádicos (que son los constituidos para desarrollar actividades específicas).
- **Interdependencia positiva:** Incide en que los alumnos estén vinculados de tal manera que perciban que para alcanzar el éxito conjunto son necesarios los esfuerzos de todos y que los éxitos de cada integrante no solo le benefician a él, sino también al resto del grupo. Esto se consigue, por ejemplo, mediante el establecimiento de metas grupales, realización de trabajos en cadena, necesidad de coordinar recursos, funciones... Este último aspecto se centra en roles para la formación y funcionamiento (moderador, secretario, supervisor del orden, coordinador de tareas y observador) y en los roles que buscan consolidar y reforzar los aprendizajes (recapitulador, verificador de la corrección, verificador de la comprensión, incentivador y observador).
- **Responsabilidad individual:** Hay que tener claro que la finalidad del aprendizaje cooperativo no es tanto aprender a hacer las cosas juntos, sino aprender juntos a hacer las cosas. Uno de los fenómenos más conocidos en las dinámicas grupales es el “efecto polizón”, donde un alumno se aprovecha del trabajo de sus propios compañeros y obtiene beneficios sin implicarse. Para evitar esta pasividad, cada miembro del equipo es responsable de cumplir con las tareas que le corresponden para conseguir los objetivos comunes del equipo (por ejemplo, mediante el empleo de estrategias de evaluación individualizada, el uso de guías de observación, la autoevaluación individual y grupal...).
- **Igualdad de oportunidades para el éxito:** Consiste en asegurar que todos estén en condiciones de realizar las tareas encomendadas. Esto se puede lograr a través de la diferenciación de la intervención educativa y evaluativa, utilizando un modelo de evaluación mediante procedimientos personalizados y flexibles, que tengan en cuenta una amplia gama de destrezas y habilidades, en los que se exija a cada alumno en función de sus posibilidades y se valoren sus progresos comparándolos con sus registros personales anteriores.
- **Interacción promotora.** Es el intercambio de opiniones, recursos, estrategias y ayudas para mejorar, de forma que se pueda producir una interacción verbal y visual entre los alumnos que facilite la comunicación y las interacciones de ánimo, ayuda, intercambio de opiniones, exigencia de esfuerzo, confianza mutua, etc.
- **Procesamiento interindividual de la información:** Consiste en el empleo de estrategias metodológicas que promuevan el procesamiento cognitivo de la información por parte de los alumnos, mediante el diálogo y la ayuda mutua. Esto supone confrontar los puntos de vista, explicar, aclarar dudas, proponer ejemplos, etc., evitando el mero hecho de dar y recibir simples respuestas acabadas que no producen aprendizajes efectivos.

- Utilización de destrezas cooperativas:
 - Destrezas de formación, que son las destinadas a la organización de los grupos y al establecimiento de normas de comportamiento.
 - Destrezas de funcionamiento, que son las destinadas a orientar los esfuerzos para la realización de las tareas y para el mantenimiento de las relaciones de trabajo eficaces.
 - Destrezas de formulación, que son las destinadas a profundizar en lo estudiado, estimular el uso de estrategias superiores de razonamiento y mejorar el dominio y retención de los materiales.
 - Destrezas de fermentación, que son las destinadas a fomentar conflictos sociocognitivos que ayuden a profundizar contenidos.

- Evaluación grupal: El establecimiento de dinámicas de evaluación grupal dentro de los equipos que sirvan para impulsar la cooperación entre los miembros del equipo y mejorar su funcionamiento y rendimiento es otro de los elementos básicos. La evaluación debe proceder de dos fuentes de información: (1) el docente y (2) los propios miembros del grupo. El docente debe evaluar atendiendo al funcionamiento de los grupos, el desarrollo de destrezas cooperativas y la consecución de los objetivos académicos. Y los alumnos, que deben ser formados para la evaluación grupal, han de evaluarse atendiendo a lo que hacen bien y a lo que deben mejorar tanto grupal como individualmente.

Estos autores proponen una secuencia con unas líneas de actuación generales, que deben ser adaptadas a las características reales de cada contexto (como el momento evolutivo de los alumnos, la experiencia cooperativa del grupo, las necesidades de cada alumno, etc.). La secuenciación propuesta se estructura en tres fases. En la primera fase, con una duración de 7-15 días, se trabajan técnicas cooperativas informales por parejas, sin establecer roles y desarrollando destrezas de formación entre 5-10 minutos por sesión. En la segunda fase, con una duración de 1-3 meses, se trabajan técnicas cooperativas informales en equipos de cuatro componentes, introduciendo los roles y desarrollando las destrezas de funcionamiento entre 15-20 minutos por sesión. Y en la tercera fase, con una duración mayor a tres meses, se trabajan técnicas de cooperación tanto formales como informales en equipos de cuatro miembros, perfeccionando los roles y desarrollando destrezas de formulación y fermentación durante 30-50 minutos por sesión.

Las unidades didácticas cooperativas constituyen la tercera idea fundamental (Torrego y Zariquiey, 2011). La Unidad Didáctica Cooperativa se basa en los siguientes principios metodológicos:

- Diferenciación, para contribuir a la diversificación de las situaciones de aprendizaje, con el fin de que se adapten a las características de los distintos alumnos.
- Autonomía, para favorecer al desarrollo de las capacidades del alumnado para aprender de forma autónoma.

- Cooperación, para promover dinámicas que aprovechen las enormes ventajas que ofrece la interacción cooperativa para el aprendizaje y desarrollo.

La red de enseñanza constituye la última idea en relación a la implantación del aprendizaje cooperativo en el aula (Moruno y Torrego, 2011). La propuesta que hacen los autores para la implementación del proyecto tiene dos elementos básicos:

- La investigación-acción cooperativa es entendida como un conjunto de procesos que sirven para mejorar la práctica educativa y la formación “en” y “con” el profesorado (no “sobre” el profesorado). “Los profesores no pueden ser considerados como transmisores de contenidos y calificadores de rendimiento; su tarea profesional consiste en ejercer una labor de mediador en el aprendizaje, actuando como un investigador que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención adaptadas al contexto” (p. 260). La investigación-acción es un proceso cíclico dialéctico y que está constituido en forma de espiral con las siguientes fases: (a) planificación, (b) actuación, (c) observación y (d) reflexión.
- Las fases para la implementación del proyecto se enmarcan dentro del denominado modelo de procesos desde la perspectiva del asesoramiento colaborativo. Las fases, también cíclicas, son las siguientes:
 - Creación de condiciones:
 - Clarificación de la tarea y sensibilización:
 - Campaña de información y sensibilización al equipo directivo y profesorado, lo que requiere una divulgación de las ventajas del aprendizaje cooperativo.
 - Formación básica del personal docente, que, siguiendo las líneas del último proyecto al respecto, serían: (a) curso introductorio, (b) seminarios de formación en centros, (c) asesoramiento externo a los centros, (d) jornadas para el diseño de unidades didácticas diferenciadas basadas en el aprendizaje cooperativo y (e) jornadas de clausura y devolución de datos.
 - Creación del grupo interno de gestión del proyecto, conformado por los coordinadores internos del proyecto y el equipo directivo. Esto facilita que se legitime el proyecto entre el profesorado. Además, en esta actuación se requiere de una distribución de responsabilidades para que se persigan los compromisos adquiridos individualmente y participen otros miembros distintos al equipo interno.
 - Evaluación inicial de la red de enseñanza.
 - Planificación y preparación para el desarrollo.
 - Evaluación y propuestas de mejora:

- Evaluación del cambio, entendida como proceso de recogida, análisis e interpretación que ofrezca una visión sobre los logros y las acciones a fortalecer del proyecto de mejora, realizando un balance que permita extraer conclusiones y formular algunos principios explicativos.
- Evaluación para el cambio, que es el conjunto de procedimientos que aportan a los implicados la información necesaria para tomar las decisiones que procedan, valorando colegiadamente los progresos realizados, así como los contenidos, actividades y resultados parciales obtenidos.
- Evaluación como mejora y cambio, considerando que intenta reflejar la idea de que todo el proceso en sí ha de ser evaluado, puesto que todas sus fases suponen un marco de evaluación constante desde y sobre la realidad.

Programa de formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnado con altas capacidades

Teniendo en cuenta el marco que aporta la fundamentación descrita en el apartado anterior, el diseño del programa de formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnado con altas capacidades se estructura en unos objetivos, contenidos, metodología y evaluación comunes a todos los centros educativos participantes, pero que se concretan y adaptan a las distintas situaciones contextuales y realidades de cada centro.

El principal objetivo de este programa formativo es garantizar la puesta en marcha de estrategias metodológicas de intervención en el aula para desarrollar al máximo las competencias de todos y cada uno de los estudiantes, dentro de estructuras de aprendizaje cooperativo.

Se pretende que el profesorado participante sea capaz de diseñar y poner en marcha propuestas educativas de calidad que den respuesta a todos los alumnos, incluidos los estudiantes con altas capacidades.

El planteamiento para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa por una serie de fases que son los núcleos en los que se concentra el programa formativo:

- Diagnosticar. Conocer a los alumnos. Detectar alumnos con altas capacidades.
- Diseñar la estructura de cooperación en función del diagnóstico.
- Elaborar la unidad didáctica diferenciada.
- Diseñar un proyecto de intervención. Reflexionar y trabajar en equipo con el profesorado.

Se definen estas fases porque cuando se habla de escuelas inclusivas se hace referencia a centros que:

- Organizan el aula a través de estructuras cooperativas en las que los alumnos interactúan de manera eficaz para así maximizar los aprendizajes de cada uno de ellos.
- Fomentan la autonomía y con ello la ayuda mutua, haciendo que los estudiantes tengan capacidad de decisión, favoreciendo que desarrollen estrategias mentales de nivel superior, así como destrezas sociales y competencias variadas.
- Contextualizan los aprendizajes de los alumnos a través de una diferenciación de la intervención educativa, es decir, flexibilizan el currículum ordinario, adaptándolo a las necesidades de cada uno.
- Entienden la evaluación no como un fin, sino como un proceso en el que se valoran los progresos, tanto grupales como individuales. De este modo, tienden a no fijar criterios rígidos, sino que éstos se configuran de manera que se garantiza la igualdad de oportunidades para el éxito.

A continuación se presentan los objetivos, competencias, bloques de contenidos, metodología, seguimiento y evaluación del programa formativo.

a) Objetivos:

1. Conocer las características de los alumnos con altas capacidades, así como los recursos metodológicos para la atención de los mismos.
2. Reconocer los conceptos y principios de la escuela inclusiva.
3. Introducir el aprendizaje cooperativo como forma habitual de enseñar-aprender en el aula.
4. Conocer una secuencia de implantación de aprendizaje cooperativo aplicada en el aula y centro, que facilite el progresivo aprovechamiento de esta herramienta metodológica.
5. Conocer y poner en práctica los elementos básicos del aprendizaje cooperativo.
6. Diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo, estructurando los distintos elementos.
7. Diseñar unidades didácticas cooperativas y diferenciadas.
8. Enmarcar esta formación dentro de un proyecto de desarrollo e investigación dentro del aula.

b) Contenidos:

1. Estudiantes con altas capacidades: (a) perfil del alumno con altas capacidades; (b) estrategias para diferenciar la enseñanza; (c) enseñanza diferenciada:
2. La red de aprendizaje: (a) los agrupamientos cooperativos; (b) la igualdad de oportunidades para el éxito; (c) interdependencia positiva; (d) responsabilidad individual; (e) utilización de destrezas cooperativas; (f) la interacción promotora cara a cara; (g) procesamiento interindividual de la información.

3. Técnicas de aprendizaje cooperativo formales e informales: (a) características, descripción y aplicación práctica de las principales técnicas informales; (b) características, descripción y aplicación de las principales técnicas formales.
4. Evaluación desde la perspectiva de la incorporación de la metodología cooperativa: (a) marco conceptual, implicaciones e importancia; (b) estrategias y recursos.
5. La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión: (a) conceptos y principios del marco inclusivo; (b) concepto de diferenciación curricular; (c) ecualizador de Tomlinson, taxonomía de Bloom e inteligencias múltiples; (d) diferenciación de los distintos elementos curriculares.
6. Diseño de unidades didácticas cooperativas y diferenciadas: (a) claves a considerar y evaluar en el proceso de planificación; (b) procedimiento para su elaboración; (c) aplicaciones prácticas.
7. Planificación de las actividades de desarrollo e investigación del proyecto: (a) proceso de toma de decisiones y elaboración del Proyecto; (b) estrategias de investigación-acción.

c) Competencias:

1. Comprender el sentido, la importancia y el significado del aprendizaje cooperativo en la escuela como estrategia de inclusión en el aula.
2. Conocer e identificar los principales elementos o condiciones hacen posible el aprendizaje cooperativo.
3. Conocer y utilizar algunas técnicas de aprendizaje cooperativo.
4. Disponer de una secuencia de puesta en marcha del aprendizaje cooperativo en las aulas.
5. Reflexionar sobre la propia práctica educativa y desarrollar proyectos de aprendizaje cooperativo que persigan la mejora de la educación de todo el alumnado, en el marco de una educación inclusiva.
6. Identificar alumnos con altas capacidades y diseñar programas para intervenir a lo largo de su escolaridad.
7. Elaborar unidades didácticas diferenciadas en los distintos elementos curriculares en función de las diversas necesidades educativas especiales existentes en el aula, fundamentalmente para el alumnado de altas capacidades.
8. Colaborar con otros profesionales para abordar la atención global a los estudiantes con necesidades educativas especiales en general y específicamente el alumnado con altas capacidades.
9. Desarrollar la inquietud por investigar, reflexionar e innovar en el campo del aprendizaje cooperativo, la atención a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos.
10. Desarrollar una actitud y un comportamiento ético, y actuar de acuerdo con los principios deontológicos de la profesión docente, promoviendo acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

d) Procedimientos de evaluación:

1. Participación en sesiones y debates en torno a las actividades que se plantean.
2. Presentación de un trabajo grupal basado en la realización del cuaderno de trabajo.
3. Realización de un trabajo en el que se diseñe una sesión de clase donde la cooperación constituya el eje fundamental sobre el que se articula la dinámica de trabajo.

e) Metodología.

Las estrategias metodológicas se basan en los principios de motivación, actividad, interacción entre iguales y trabajo cooperativo en torno a diversas dinámicas y contenidos. En la práctica, estos principios se concretan en la realización de diversos tipos de actividades y en el trabajo con distintos agrupamientos: individual, parejas, pequeño grupo y gran grupo. Se combinan actividades de reflexión, debate, análisis, intercambio de opiniones, etc., acerca de las situaciones y temas que se van planteando en las distintas unidades. También se incide especialmente en la dimensión práctica de la formación, y para ello se propone la realización de actividades variadas sobre contextos reales, como observación, análisis o prácticas de procedimientos o diseño de actividades. En las sesiones se alternan las exposiciones teóricas por parte del formador con la realización de actividades prácticas por parte de los asistentes, empleando los distintos tipos de agrupamiento mencionados.

Acciones de desarrollo del proyecto formativo

Este programa se desarrolló en dos cursos académicos (2012-2013 y 2013-2014). Durante ambos periodos el programa estuvo compuesto por cinco actuaciones: (a) curso de iniciación, (b) seminarios de formación en los colegios, (c) asesoramiento-seguimiento, (d) jornada de formación en unidades didácticas y (e) jornadas de clausura. En cada curso académico se desarrollan estos cinco elementos, pero introduciendo modificaciones de un curso a otro en función de las evaluaciones realizadas. En total participaron 8 colegios públicos de la Comunidad de Madrid, con profesorado de Educación Primaria (se incluyen también orientadores y equipos directivos), mayoritariamente seguidos por la motivación de dar una atención inclusiva a todos sus alumnos.

Acciones formativas (2012-2013)

- a) Curso de iniciación. Titulado “Atención a alumnos con alta capacidad e implantación de estructuras cooperativas de aprendizaje en el aula”, tuvo una duración total de 50 horas (de las cuales 21 eran presenciales). Se desarrolló entre los meses de septiembre y octubre en el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”. Contó con 34 maestros de Educación Infantil y Primaria matriculados y fue impartido por dos ponentes miembros del equipo de formación del postgrado “Experto en Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Alcalá” dentro del Programa de Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid. Los objetivos principales del curso fueron:

- Conocer las características de los alumnos con altas capacidades, así como los recursos metodológicos que están a nuestro alcance para la atención de los mismos.
- Reconocer los conceptos y principios de la escuela inclusiva.
- Introducir el aprendizaje cooperativo como forma habitual de enseñar y aprender en el aula.
- Conocer una secuencia de implantación de aprendizaje cooperativo aplicada en aula y en centro, que facilite el progresivo aprovechamiento de esta herramienta metodológica.
- Conocer y poner en práctica los elementos básicos del aprendizaje cooperativo.
- Diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo, estructurando los distintos elementos.
- Enmarcar esta formación en un proyecto de desarrollo e investigación dentro del aula.
- Los contenidos de este curso inicial se estructuraron en torno a los siguientes temas:
- Alumnos con altas capacidades: conceptos generales.
- La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión: conceptos y principios metodológicos generales.
- La red de aprendizajes: los elementos del aprendizaje cooperativo.
- Técnicas de aprendizaje cooperativo formales e informales.
- La evaluación desde la perspectiva de la incorporación de la metodología cooperativa.
- La planificación de las actividades de desarrollo e investigación.

La metodología fue activa-participativa y con exposición de contenidos teóricos por parte de los ponentes. Los procedimientos de evaluación se centraron en la elaboración de un trabajo individual de planificación de una unidad didáctica con aplicaciones de la metodología cooperativa.

- b) Seminarios de formación: Se realizaron en los propios colegios y tenían un carácter introductorio en materia de alumnos con altas capacidades y metodología de diferenciación curricular. Se efectuaron una vez finalizado el horario lectivo en los centros (9 horas en total), los ponentes impartieron sesiones de formación y los profesores participantes también trabajaron autónomamente en el periodo entre sesiones. Los contenidos han girado en torno a: (a) el perfil del estudiantes con altas capacidades, (b) las estrategias para diferenciar la enseñanza, (c) la enseñanza diferenciada de Tomlinson, (d) la taxonomía revisada de Bloom, (e) el planteamiento general de la unidad didáctica dentro del proceso de implantación del aprendizaje cooperativo y (f) algunas técnicas de aprendizaje cooperativo.
- c) Asesoramiento- seguimiento. El asesoramiento y apoyo al profesorado en la puesta en práctica de los contenidos aprendidos sobre diferenciación curricular, alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo fue desarrollado durante los meses de octubre, noviembre y diciembre. Estuvo dirigido a los maestros de 2º de educación primaria participantes en el proyecto (se eligió a los docentes de este nivel porque los alumnos presentan características evolutivas en transición y porque es ahí donde se aplican pruebas externas de evaluación del rendimiento contrastables en la investigación).

Los objetivos que se perseguían fueron los siguientes:

- Obtener el compromiso del docente con una educación inclusiva.
- Conocer las ventajas y la metodología del aprendizaje cooperativo.
- Diseñar el sistema de orientación y ayuda.
- Identificar las características del alumnado y profesorado de cada centro.
- Diseñar la secuencia de implantación del aprendizaje cooperativo con el profesorado.
- Programar y desarrollar una unidad didáctica de aprendizaje cooperativo.
- Evaluar el proceso de implantación de la secuencia de aprendizaje cooperativo y unidad didáctica, atendiendo especialmente a las dificultades y éxitos de los alumnos y profesores.

Los contenidos temáticos se agruparon en los siguientes bloques: (1) evaluación de las características del alumnado, del grupo-clase y del profesorado; (2) elementos del aprendizaje cooperativo y su implantación secuenciada; y (3) programación de una unidad didáctica cooperativa. Las acciones que se trabajaron para la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula fueron:

- Creación de una estructura cooperativa en el aula:
 - Acción 1: formar grupos/equipos (agrupamientos heterogéneos).
 - Acciones 2 y 3: disponer el aula y colocar a los alumnos (agrupamientos heterogéneos).
 - Acción 4: establecer las normas básicas (interacción promotora cara a cara).
 - Acción 5: dotar a los grupos de identidad (interdependencia positiva).
 - Acción 6: asignar roles (interdependencia positiva).
 - Puesta de la estructura a trabajar:
 - Acción 7: fomentar la igualdad de oportunidades para el éxito.
 - Acción 8: crear interdependencia positiva.
 - Acción 9: promover la responsabilidad individual.
 - Acción 10: identificar las destrezas cooperativas y trabajarlas.
 - Acción 11: asegurar el procesamiento interindividual de la información.
 - Acción 12: fomentar la reflexión sobre el trabajo en equipo (evaluación grupal).
 - Actividad final: diseño de una Unidad Didáctica diferenciada basada en las dinámicas de cooperación.
- d) Jornada de formación en Unidades Didácticas cooperativas. En esta jornada se trabajaron temas en torno a: (1) la cohesión de grupo; (2) desarrollo de una sesión cooperativa: utilidad de algunas estructuras cooperativas; y (3) evaluación de las Unidades Didácticas cooperativas. Estuvo destinada a los maestros de 2º de Educación Primaria participantes en el proyecto. Se desarrolló en el mes de febrero y tuvo una duración de 2.5 horas.

- e) Jornada de clausura. Esta jornada fue un espacio de intercambio y reflexión sobre la experiencia educativa vivida y se desarrolló durante el mes de junio.

Acciones formativas (2013-2014)

- a) Curso de iniciación. El curso de iniciación constó de 25 horas, con carácter presencial. Estuvo destinado al profesorado de todos los colegios que durante el 2012-2013 no hicieron el curso de iniciación sobre alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo.
- b) Seminarios de formación. Estos seminarios en los colegios siguieron la misma dinámica, pero con una diferencia sustancial respecto al curso pasado: dejó de ser un seminario de iniciación para convertirse en uno de profundización. Además, se insistió en que los contenidos se acercaran más a la práctica real de aula, así como a realizar mayores acciones de seguimiento durante los periodos de trabajo autónomo.
- c) Asesoramiento-seguimiento. En cuanto al asesoramiento en materia de diferenciación curricular, alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo, que ha comenzado un mes antes con respecto al curso académico anterior, ya no está destinado únicamente a los tutores de 2º de educación primaria participantes en el proyecto, sino que se ha ampliado a otros colectivos.
- d) Jornada de formación en unidades didácticas cooperativas. La Consejería de Educación, Juventud y Deportes organizó una jornada formativa de 3 horas de duración. La sesión estaba dirigida especialmente al profesorado de los grupos experimentales de 2º de Educación Primaria. No obstante, también asistieron los directores, jefes de estudio y otros profesores de los colegios. El contenido impartido fue “Cómo elaborar una unidad didáctica diferenciada para alumnos con altas capacidades”. A ello hay que añadir lo que marca una diferencia considerable con respecto al curso pasado: la participación de estudiantes del Prácticum del grado en magisterio de educación Primaria y del máster universitario en psicopedagogía para el asesoramiento y acompañamiento presencial a los centros en materia de Unidades Didácticas basadas en la enseñanza diferenciada y el aprendizaje cooperativo, así como la facilitación mediante plantillas y ejemplificaciones para el diseño de las unidades.

A modo de conclusión

El aprendizaje cooperativo se concibe como una herramienta didáctica al servicio de la escuela inclusiva, favoreciendo el desarrollo íntegro de todos los participantes (Duran, 2009; Echeita, 2012; Pujolàs, 2001, 2004 y 2008), y de hecho así lo demuestran diversas investigaciones (Heredia y Duran, 2013; Moriña, 2011; Pedreira y González, 2014; Pujolàs *et al.*, 2013; Rey y Sebastián, 2013; Riera, 2011; Villar y Ros, 2011). Sin embargo, para lograr ese objetivo tiene que mejorar considerablemente la formación del profesorado en materia de inclusión educativa (Ainscow, 2001; Duran y Giné, 2011; Sebastián *et al.*, 2013), y concretamente en

aprendizaje cooperativo (León *et al.*, 2011; Pérez *et al.*, 2009; Serrano y Pons, 2006) y atención al alumnado de altas capacidades (Hernández y Gutiérrez, 2014; Peña *et al.*, 2003) desde una perspectiva inclusiva (Boal y Expósito, 2011; Neber *et al.*, 2001; Patrick *et al.*, 2005).

Por todo ello, parece necesario que el Programa de formación del profesorado en materia de aprendizaje cooperativo y alumnado con altas capacidades tenga en cuenta no sólo contenidos referidos a los elementos básicos que han de tener las estructuras cooperativas, sino también a secuencias de implantación dentro de procesos colaborativos y de investigación-acción, todo ello orientado a contribuir a la mejora de las competencias docentes de profesionales reflexivos que aprenden y mejoran investigando colaborativamente sobre sus prácticas de aula.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Boal, M.T. y Expósito, M.M. (2011). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programas de enriquecimiento. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 53-87). Madrid: Fundación SM.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3ª edición). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Coll, C. y Onrubia, J (2003). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (Volumen II) (2ª edición). Madrid: Alianza Editorial.
- Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 95-110). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de la educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-45). Madrid: Alianza Editorial.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Heredia, J. y Duran, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista de Inclusión Educativa*, 6(3), 25-40.
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (7ª edición). Barcelona: Graó.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- López, A. M. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-33). Madrid: Fundación SM.
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del Programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011a). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 167-198). Madrid: Fundación SM.
- Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011b). La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 199-252). Madrid: Fundación SM.
- Moruno, P. y Torrego, J.C. (2011). La red de enseñanza para la implantación del proyecto. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 253-290). Madrid: Fundación SM.
- Neber, H., Finsterwald, M. y Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high-achieving students: a review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies*, 12(2), 198-214.
- Patrick, H., Bangel, N.J., Jeon, K.N. y Townsend, M.A.R. (2005). Reconsidering the issue of cooperative learning with gifted students. *Journal of the Educational of the Gifted*, 29(1), 90-108.
- Pedreira, M. y González, M.P. (2014). El aprendizaje cooperativo en un centro de primaria: una experiencia inclusiva. *Revista de Innovación Educativa*, 24, 259-272.
- Peña, A.M., Martínez, R.A., Velázquez, A.E., Barriales, M.R. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289.
- Pérez, A.M., López, M.P. y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, 12, 209-220.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Ediciones Aljibe.

- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011). El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora en la escuela* (pp. 121-140). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Reis, S. y Renzulli, J. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Rey, R.M. del y Sebastián, E. (2013). Prácticas pedagógicas inclusivas. Experiencia de aprendizaje cooperativo en un colegio público. En E. Sebastián, C.R. Mosca y S.E.S. de Oliveira (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España* (pp. 167-182). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- 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.
- Sebastián, E., Bortolini, R. y Oliveira, S.E.S. de (2013). Políticas en la formación del profesorado desde la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil y España. En E. Sebastián, C.R. Mosca y S.E.S. de Oliveira (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España* (pp. 17-44). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Serrano, J. M., Moreno, T., Pons, R. M. y Lara, R. S. (2008). Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(10), 1-30.
- Serrano, J.M. y Pons R.M. (2006). Formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo. En T. Aguado, B. Álvarez, I. Gil, C. Luque, B. Malik, P. Mata y J.A. Téllez (Eds.), *Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar* (pp. 451-461). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torrego, J.C. y Zariquiey, F. (2011). Unidades didácticas de aprendizaje cooperativo para alumnos con altas capacidades. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 291-360). Madrid: Fundación SM.
- Villar, E. y Ros, C. (2011). El aprendizaje cooperativo: un proceso de inclusión en la ESO. En J. Navarro (Coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 1001-1006). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.