

# CUANDO UN PROYECTO DE CAMBIO FRACASA EN LA ESCUELA: APRENDIZAJES INESPERADOS

Pedro Yedra Contreras  
Universidad de Alcalá (España)  
[pedroyedra@me.com](mailto:pedroyedra@me.com)

María Yolanda Muñoz Martínez  
Universidad de Alcalá (España)  
[yolanda.munozm@uah.es](mailto:yolanda.munozm@uah.es)

## RESUMEN

Este estudio de caso examina la implementación de un ciclo de Investigación-Acción en un colegio concertado en Castilla-La Mancha, en un entorno desfavorecido. Evaluamos la viabilidad de introducir metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, para mejorar la convivencia y reducir el fracaso escolar. Aunque la implementación del aprendizaje cooperativo fue limitada, observamos mejoras significativas en la convivencia y el rendimiento académico. Este estudio desmitifica la idea de que un proyecto incompleto sea un fracaso, ya que muestra mejoras a pesar de no llevarse a cabo en su totalidad.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje cooperativo, inclusión, innovación educativa, investigación-acción.

WHEN A CHANGE PROJECT FAILS AT SCHOOL:  
UNEXPECTED LEARNINGS

## ABSTRACT

This case study examines the implementation of an Action Research cycle in a charter school in Castilla-La Mancha, in a disadvantaged environment. We assess the feasibility of introducing active methodologies, such as cooperative learning, to improve coexistence and reduce school failure. Although the implementation of cooperative learning was limited, we observed significant improvements in coexistence and academic performance. This study demystifies the idea that an incomplete project is a failure, as it shows improvements despite not being carried out in its entirety.

**KEYWORDS:** cooperative learning, inclusion, educational innovation, action research.



# 1. INTRODUCCIÓN

La tarea de acompañar a los centros educativos en sus proyectos de innovación y mejora emerge como una labor importante que distintos agentes educativos, centros de formación del profesorado, universidades a través de sus investigadores, etc., pueden ejercer contribuyendo al avance hacia sistemas educativos más equitativos, justos y por ende más inclusivos (Muñoz Martínez *et al.*, 2021), especialmente a través de procesos de investigación-acción (Sanahuja *et al.*, 2023). En este estudio se aborda precisamente un proceso de investigación-acción para la mejora de los aprendizajes y la convivencia en un centro educativo, con el acompañamiento de un agente externo que adopta el rol de acompañante o amigo crítico.

En el proyecto que aglutina esta investigación, se busca la mejora escolar desde una perspectiva inclusiva a partir del cambio en las metodologías de enseñanza y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2005; UNESCO, 2014). Estudios como los realizados por Lo Presti (2017), así como los estudios de Muntaner *et al.* (2022), inciden en la importancia de las metodologías activas para la mejora del rendimiento académico del alumnado.

Este estudio aporta una visión interesante en cuanto a que aborda las mejoras que se producen en un proyecto de investigación-acción, a pesar de que el proceso concluye en un aparente fracaso, al no conseguirse el objetivo inicial, que es que toda la escuela se comprometa con el cambio metodológico.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Son numerosas las investigaciones que muestran el impacto positivo del uso de metodologías activas en la promoción de una educación más inclusiva (Muntaner *et al.*, 2022), concretamente el Aprendizaje Cooperativo (Ferguson-Patrick, 2022; Traver *et al.*, 2023). Cuando hablamos de educación inclusiva estamos hablando de presencia, participación y progreso de todo el alumnado en un contexto de bienvenida, cuidado y aprendizaje.

Toda innovación que no se dirija a la mejora del aprendizaje de todos no tiene sentido en una sociedad democrática. Nos mostramos de acuerdo con la definición de escuela inclusiva que nos plantea Echeita y Ainscow (2011), donde la inclusión es un proceso, o lo que es lo mismo, una búsqueda continua de responder a la diversidad del alumnado. En segundo lugar, la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos. La inclusión precisa también la identificación y la eliminación de barreras. Son barreras «las creencias y actitudes que las personas tienen respeto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente comparten y aplican». Por último, la inclusión pone particular énfasis en aquellos alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar (Echeita, 2016).



Un trato de los alumnos de un modo homogéneo no favorece la inclusión ni la mejora en el rendimiento académico de los más vulnerables (Sánchez-Serrano *et al.*, 2021; Pujolàs, 2010). Las metodologías activas y el Aprendizaje Cooperativo en concreto ayudan al docente a evitar la exclusión y la discriminación de los alumnos más lentos o con dificultades. La motivación en estos es mayor haciendo que se impliquen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera mucho más activa (Juárez-Pulido *et al.*, 2019). Por lo tanto, la utilización de metodologías activas en la educación se revela como la forma más eficaz para lograr una mejora del rendimiento académico y una forma eficaz de luchar contra el abandono y el fracaso escolar de los más vulnerables (Muntaner *et al.*, 2020).

Por otro lado, Ceccini y Tonuchi (1972, como se citó en Perret-Clermont, 1984) manifiestan la hipótesis de que es posible hacer desaparecer las diferencias existentes entre los resultados escolares de los niños de las clases superiores y los de las inferiores y mejorar al mismo tiempo el rendimiento de todos, cambiando el método de enseñanza (Perret-Clermont, 1984). Este método de enseñanza debe estar centrado en los alumnos y no en el profesor. En el aprendizaje y la enseñanza y no en los contenidos.

## 2.2. METODOLOGÍA ACTIVA Y CONVIVENCIA

Desde la problemática descrita en la introducción de este artículo, es notable el cambio de actitud que puede producirse en los alumnos en la convivencia. Las metodologías activas producen interacciones y situaciones donde los alumnos deben ayudarse unos a otros (Coloma *et al.*, 2007; González *et al.*, 2018), la negociación entre los miembros del grupo siempre promoverá más la convivencia que las simples instrucciones e incluso se promueve que tengan un objetivo común para trabajar juntos (Collazo y Mendoza, 2006). Cuando en un aula lo importante es el producto y no el proceso se generan estructuras competitivas y hay interdependencias negativas de finalidades. Cuando se trabaja individualmente con independencia de los compañeros los problemas de convivencia no son trabajados adecuadamente (Pujolàs, 2010). Que la cooperación tiene estrecha relación con la buena convivencia y que la competitividad no, parece una obviedad, sin embargo, a pesar del cambio normativo, sigue predominando en nuestro país un modelo transmisivo en las etapas obligatorias.

Las metodologías activas, y el aprendizaje cooperativo en especial, potencian la resolución de problemas y la superación de barreras (especialmente las mentales y personales). Desde la cooperación muchos problemas se resuelven con mayor eficacia dada la interacción con los compañeros (Merino y Lizandra, 2022).

No hay inclusión ni innovación sin un cambio en el rol de los profesores. Un diálogo profundo y redes de colaboración entre ellos podrá conseguir los objetivos de innovación e inclusión pretendidos (Simón *et al.*, 2021). Para Ainscow (2005) la utilización de evidencias puede ayudar a plantear una reevaluación y reflexión compartida. Este autor propone la recogida de datos de los estudiantes sobre la orga-



nización de la enseñanza-aprendizaje en una escuela, así como la formulación de preguntas sobre uno mismo, la creatividad y la acción.

Muchos colegios están haciendo un esfuerzo metodológico y están poniendo a los alumnos en el centro de la acción educativa (Sandoval *et al.*, 2022). Sin embargo, no se acompaña en muchos casos con un enfoque sobre la convivencia coherente con ese enfoque metodológico. La importancia de poner en práctica modelos de convivencia cuyos valores fundamentales respondan a los valores inclusivos responde a la necesidad de crear entornos educativos acogedores y guiados por la ética del cuidado (Caparrós y García, 2021).

### 2.3. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO PROTAGONISTAS DEL CAMBIO Y LA INCLUSIÓN

Pujolàs (2002) afirma que para poder avanzar hacia el cambio y hacer que nuestras escuelas sean mucho más inclusivas son necesarios tres requisitos: personalización de la enseñanza, autonomía de los alumnos y estructuración cooperativa del aprendizaje. Como ya hemos visto, no es el alumnado quien debe adaptarse al contexto y a las exigencias del sistema. Se trata de eliminar las barreras que encontramos en los diferentes contextos y que impiden la plena participación de todos los alumnos. Para ello debemos introducir cambios tanto en lo curricular como en la organización del centro y del aula. Las metodologías activas favorecerán la participación del alumnado y su inclusión efectiva en las aulas (Muntaner-Guasp *et al.*, 2022).

No es comprensible trabajar competencias o determinados estándares de aprendizaje desde una educación puramente transmisiva (Coloma *et al.*, 2007). Para Bernal y Martínez (2009) las metodologías activas se atienen a tres ideas principales. En primer lugar, el estudiante está en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje; en segundo lugar, los alumnos aprenden de la interacción con sus iguales. Por lo tanto, estamos ante un aprendizaje social. Y en tercer lugar, el aprendizaje debe ser significativo. Es decir, nuestros alumnos serán capaces de relacionar lo que aprenden con los conocimientos que ya poseían anteriormente. Para ello necesitarán no solo recordar, también comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Amer, 2017). Además, debe ser una experiencia relevante y atractiva.

Desde esta perspectiva, se entiende que el aprendizaje cooperativo puede contribuir a dicha tarea. En un equipo cooperativo, los alumnos deben analizar constantemente si están trabajando juntos y deben ir mejorando poco a poco su trabajo, aprendiendo ellos mismos a solucionar conflictos. Cada miembro del equipo debe asumir responsabilidades y cada uno de ellos debe hacer responsables a los demás de hacer un buen trabajo (Johnson *et al.*, 1999). En el aprendizaje cooperativo el resultado final supera con creces la suma de las capacidades de sus miembros. Los alumnos trabajan codo con codo para realizar un trabajo conjunto. Se prestan apoyo escolar y personal (Zariquiey, 2016).

La diversidad en la clase, con alumnos en dificultades y otros más comprometidos con su propio aprendizaje, no es sino un reflejo de la propia sociedad donde nos movemos. Los grupos de aprendizaje cooperativo deben ser heterogéneos como lo es el entorno donde nos encontremos.



Justamente porque la institución escolar es un microcosmos donde podemos poner en práctica algunos valores que son, o deberían serlo, importantes dentro y fuera de la escuela, debemos ser muy escrupulosos en intentar que la distancia entre lo que predicamos y la práctica sea la menor posible (Cela, 1998, p. 83).

Desde este punto de vista, nuestra escuela debe ser inclusiva para «atender a las necesidades de la sociedad actual y a la diversidad del alumnado. La práctica educativa inclusiva permite experimentar la heterogeneidad como algo constructivo, enseña a resolver conflictos y desarrollar la tolerancia y la capacidad de comunicación y cooperación entre el alumnado, profesorado y familias» (Martín y Muñoz, 2010).

### 3. METODOLOGÍA: ESTUDIO DE CASO

Siguiendo a Elliot (2010), la investigación-acción es un tipo de investigación cualitativa que analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como inaceptables o problemáticas, así como aquellas susceptibles de cambios (contingentes).

También aquellas que:

- Requieren de una respuesta práctica (prescriptivas).
- Se relacionan con los problemas cotidianos experimentados por los profesores.
- Pueden ser desarrolladas por los propios profesores o por alguien a quien ellos le encarguen.

Para este autor, el propósito de la investigación-acción es profundizar en la comprensión por el profesor (diagnóstico) de su problema. Este adopta una postura exploratoria frente a cualquier definición inicial que se pueda mantener. Cualquier acción que se prevea debe nacer de la comprensión. Si no se llega a comprender totalmente el problema de una forma profunda se suspende la acción. La investigación-acción trata de construir un guion de lo que sucede desde esta comprensión y lo relaciona con un contexto. En este tipo de metodología se interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quiénes actúan e interactúan en la situación (profesores-alumnos, profesores y director). Esto se hace a través de la entrevista y la observación. Cuando un centro entra en una dinámica de este tipo debe establecer formas de observación de las aulas, grabarlas, estudiarlas. Los profesores observarán las sesiones de otros compañeros.

Al ser una investigación realizada por profesores usará el lenguaje de los profesores. Se trata, según Elliot (2010), del lenguaje del sentido común que usamos para describir y explicar las acciones y las situaciones sociales en la vida diaria.

No se trata de limitarnos a la producción de conocimiento o ideas con fines científicos. A veces, como en la Investigación-Acción, se trata de cambiar la situación e involucrar a las personas para que produzcan resultados relevantes para ellas, no solo para la comunidad científica (Flick y Blanco, 2014).



El propósito de este estudio es evaluar la viabilidad de introducir metodologías activas, especialmente el aprendizaje cooperativo, en contextos que suponen un especial reto, y determinar si estas metodologías contribuyen a mejorar la convivencia y a reducir el fracaso escolar. La investigación estaba programada para tres ciclos pero solo se realizó uno de ellos, ya que fracasó el proceso y la escuela decidió no seguir con el mismo. La duración fue de un curso y medio. De hecho, esta investigación-acción derivó en un estudio de caso (Yedra y Torrego, 2022) sobre los inhibidores que paralizaron esta investigación. Sin embargo, el material recogido fue esclarecedor y merece la pena hacer un análisis de los avances, a pesar de que el proceso no concluyó como se había programado. Aunque las metodologías activas no fueron implantadas completamente, el análisis de los datos muestra cómo una estructura cooperativa donde se permitiera a los alumnos ayudarse y trabajar juntos mejoraba en este entorno tanto la convivencia como el rendimiento. El proyecto comenzó en septiembre de 2017 analizando la realidad y delimitando la investigación planteándonos las preguntas y las herramientas necesarias para recoger la información.

### 3.1. CONTEXTO

La investigación pretendía poner en el centro del proceso de cambio en el colegio a los propios profesores. Estamos ante un centro educativo en un barrio periférico y desfavorecido de una ciudad importante de Castilla-La Mancha. El centro en cuestión está enclavado en un barrio de 5000 habitantes del total de la población donde está situado (173 000 habitantes). Son unas 1500 familias. El 50% están compuestas por más de 4 miembros. Por las características familiares, sociales, económicas y sanitarias que presenta el barrio, el alumnado procede de familias en situación de marginalidad y en riesgo de exclusión social. El 25% de los alumnos del centro son inmigrantes y en sus familias se habla una lengua diferente del español. Las características contextuales favorecen, en muchos casos, la desestructuración y disfunciones en la dinámica sociofamiliar, la precariedad económica y los problemas de salud. Todas estas circunstancias hacen que el alumnado del centro sea sensiblemente vulnerable, presentándose en el centro una problemática de fracaso escolar y problemas de convivencia bastante importantes.

### 3.2. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN: EL CAMINO

La preocupación por el alumnado y el alto compromiso por ellos hizo plantearse a gran parte de la comunidad educativa un profundo cambio en sus opciones metodológicas para adaptarse al perfil de estos. La población adolescente se enfrenta a una serie de riesgos y problemas específicos tales como el fracaso escolar, el consumo de drogas o la existencia de conductas de riesgo. Las adicciones y consumo de estupefacientes afectan negativamente al aprendizaje académico y social. Todos estos retos hicieron que el profesorado se planteara implicarse en un proceso



de transformación. En este contexto y desde un enfoque de investigación-acción, se propuso un modelo de investigación que ayudara al claustro a reflexionar sobre sus propios problemas de fracaso escolar y convivencia y la búsqueda de soluciones conjuntas.

Comenzamos el proceso de investigación con un primer paso al que llamamos «construcción del marco de creencias». Se trataba de reflexionar sobre la propia identidad y el sentido más profundo de nuestro trabajo. Tener una idea clara de quiénes somos y a dónde nos dirigimos es esencial para no perdernos en el camino. Con el marco de creencia queríamos ayudar al centro a clarificar su propia identidad (Sainz de Vicuña, 2017).

El siguiente paso, tras la reflexión inicial, fue un análisis profundo de la realidad que debía ser recogido desde diferentes fuentes. Se usó un documento interno del centro que analizaba el entorno y estaba basado en fuentes oficiales. Desde el grupo de investigación interno se analizó la realidad con preguntas basadas en el *index* para la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2011), herramienta internacionalmente usada para promover los procesos de reflexión interna en las escuelas para la mejora de la educación inclusiva (Echeita *et al.*, 2023; Sandoval *et al.*, 2021). Por otro lado se preguntó a familias, alumnos y profesores sobre las necesidades del colegio en cuanto a familias, alumnos, profesores y otros aspectos generales.

Aunque se desarrollaron las actuaciones de esta investigación en secundaria y primaria por completo, decidimos centrarnos en la recogida de datos en un solo curso (Primero de Educación secundaria obligatoria) e ir aumentando en los cuatro ciclos un curso más para tener de este curso de secundaria datos de los cuatro años que iba a durar la investigación. Solo tenemos datos de este primer ciclo que duró. Se definió un escenario deseable muy ambicioso centrándonos durante el primer ciclo de la investigación en la implantación del Aprendizaje Cooperativo. En total se realizaron 10 jornadas de observación en las aulas. Aunque se grabaron en varias clases, centramos la investigación en esta aula de primero de secundaria. En total, se grabaron una media de cuatro horas por jornada, que son 40 sesiones de clase grabadas de media. Seis de estas jornadas se llevaron a cabo al comienzo del proyecto, en el curso 2017-2018, y 4 fueron puestas en marcha en el primer trimestre del curso 2018-2019.

El equipo de investigación estaba formado por el director y demás miembros del equipo directivo, además de un grupo de 13 profesores voluntarios, así como el asesor externo o amigo crítico, que hizo la recogida de datos y guio la participación en los grupos de discusión. Este equipo se reunía mensualmente y se establecía la participación libre en un espacio seguro, cuyas repercusiones quedaban dentro de ese contexto y existía un compromiso explícito de que así fuera. Mensualmente el asesor externo realiza observaciones participantes en las aulas y estas son grabadas y analizadas posteriormente con los protagonistas.

El estudio que presentamos corresponde a un solo ciclo de la investigación-acción dado que fuertes inhibidores paralizaron el proceso, como se ha comentado. Las herramientas usadas para la recogida de datos fueron fundamentalmente cualitativas, aunque nos apoyamos en datos cuantitativos para intentar comprender de un modo más claro el efecto sobre el éxito o fracaso escolar. Los datos cuantitati-



Tabla

Tabla 1. Categorías en la investigación inclusiva y cooperativa	Definición
<b>Alta implantación</b>	Se atiende a los alumnos con mayor dificultad. Existe una estructura de actividad inclusiva y cooperativa. El índice de cooperación entre profesores y entre los alumnos es alto. Los grupos cooperativos están formados y se trabaja la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción entre los miembros de cada grupo. También se fomentan las habilidades personales y de pequeño grupo, y se realiza reflexión sobre el trabajo en equipo. Los alumnos ayudan a sus compañeros con mayor dificultad.
<b>Media implantación</b>	Hay voluntad de ayudar a los alumnos con mayor dificultad. Se pretende trabajar la inclusión, pero faltan elementos indispensables de ayuda entre alumnos. El índice de cooperación entre profesores y entre los alumnos no es satisfactorio. Faltan algunos elementos indispensables para la inclusión a través del AC (aprendizaje cooperativo). Se está en camino de trabajar habilidades personales y de pequeño grupo. Esta categoría intermedia nos muestra un desarrollo positivo hacia la construcción inclusiva, aunque aún no se ha alcanzado por completo.
<b>Baja implantación</b>	Los alumnos se mantienen en grupos pero no se ha creado una cultura de la inclusión y del trabajo cooperativo. Los alumnos compiten y no se ayudan mutuamente. No hay un aceptable índice de cooperación entre los profesores que a veces improvisan sin un plan previo adecuado.

Tabla

Tabla 2: Instrumentos cualitativos y cuantitativos para la recogida de datos	Periodicidad	Responsable	Diseño
<b>Diario de los docentes participantes</b>	Diario para el profesor, trimestral para el observador externo.	Profesores del equipo de investigación.	Cualitativo
<b>Observación participante en el aula (grabaciones)</b>	Mensual	Asesor externo	
<b>Entrevistas a docentes, alumnos, PAS y familias</b>	Mensual	Asesor externo	Cualitativo
<b>Notas de campo</b>	Mensual	Asesor externo	Cualitativo
<b>% alumnos con más de dos suspensos en la segunda evaluación</b>	Anual	Secretaría centro	Cuantitativo

*Nota: Los instrumentos son principalmente cualitativos, aunque nos hemos apoyado en algunos datos de carácter cuantitativo. Estos últimos han tenido un carácter secundario como apoyo del análisis cualitativo.*

vos fueron secundarios en nuestra investigación, apoyando la narración cualitativa (Morse y Maddox, 2014) (tabla 1).

Todas las reuniones fueron grabadas y transcritas. El análisis cualitativo se realiza con el apoyo del *software* Atlas.it. Se ha realizado un análisis a partir de categorías predefinidas surgidas del marco teórico sobre el aprendizaje cooperativo. Además, se hace un análisis de las situaciones de cooperación a partir de los vídeos realizados durante las observaciones, que se han reflejado con fotografías tomadas en momentos clave en el aula (tabla 2).

Afrontar las preguntas orientadoras en una investigación cualitativa es un problema al que nos enfrentamos no solo al comienzo del proceso (Flick, 2014). Siguiendo al mismo autor, la formulación de las preguntas de investigación y su reformulación son puntos centrales de referencia para evaluar la conveniencia de las decisiones tomadas. Las preguntas que marcarán la investigación en este momento son:

- ¿Nos ayudará la implantación del Aprendizaje Cooperativo a mejorar nuestra situación de fracaso escolar en la escuela?
- ¿Será posible la implantación de una metodología cooperativa en un entorno desfavorecido y con alto índice de conflicto escolar?

## 4. RESULTADOS

### 4.1. MARCO DE CREENCIA

Entendemos por marco de creencia la misión, visión y valores de un centro educativo. Es justo la definición de este marco de creencias lo que hace a un centro diferente de otro. Misión, visión y valores es la «Trinidad» de un centro. Son sus creencias más arraigadas. Su «Credo». En la página web de cualquier empresa hay siempre un espacio donde se presenta cuál es su «misión, visión y valores». Un centro educativo se diferenciará de otro por este «Credo» que le hace singular. Este marco de creencias es el primer paso en un proceso de innovación. Es importante saber quién eres, cuál es tu contexto, cuál es la misión concreta. El centro define su misión en «Educar con esperanza y ayudar a sus alumnos a mirar siempre hacia su futuro». Su visión se centra en «ser un centro acogedor, modelo y referente de cambio social; ofreciendo un proyecto personalizado, creativo e innovador, basado en el humanismo cristiano». Sus valores: «Amor», «Respeto», «Inclusión», «Alegría», «Esfuerzo».

Como hemos explicado con anterioridad, este proyecto comenzó como una Investigación-Acción solicitada por el mismo centro. En la primera reunión con el equipo interno de investigación, se les preguntó a los profesores qué cinco necesidades eran importantes para ellos.

Tenían además que ordenarlas del uno al cinco según el orden de importancia. De estas respuestas aparecen en primer lugar las relacionadas con los profesores. Hay poca relación entre las etapas. No se comparte entre los profesores ni se sabe trabajar en equipo, poca comunicación. Es necesaria una mayor motivación entre los profesores y mayor implicación por parte de algunos. Se ve también que hay que motivar para mejorar la organización del centro. En segundo lugar, y muy de cerca, aparecen los alumnos. La necesidad de motivarlos, la necesaria renovación metodológica, hacer que los alumnos se sientan importantes. Ayudarles a ser mejores personas. La atención a la diversidad. Pensar en organizar distintos niveles en un mismo grupo. Adaptar el currículum a las necesidades de los alumnos. Además, luchar contra el absentismo, que es alto en el centro. La convivencia aparece en tercer lugar de las preocupaciones. El tratamiento de la alta disrupción, normas, herramientas para resolver conflictos y mejorar la disciplina. En cuarto lugar los equipamientos, mejorar espacios, decoración, recursos materiales, red internet, equipos informáticos. En quinto lugar la creación de nuevos espacios, aulas de tecnología, música y plástica y mejorar la infraestructura del centro. En sexto lugar aparecen los aspectos organizativos: adecuar horarios, tener un plan de actuación claro, transparencia, colaboración de toda la comunidad educativa, observaciones



internas, proyecto común compartido, ideario claro, trabajado y asumido. En séptimo lugar aparece la necesidad de crecer en número de alumnos. Hay unidades concertadas que corren peligro por falta de alumnos; y en un octavo lugar aparece la implicación de las familias.

A pesar del contexto complicado donde se mueve el colegio estudiado, hay que decir que las familias que acuden a él son aquellas que dentro del barrio tienen un plus de interés por la educación de sus hijos. Un interés que luego no termina de traducirse en la práctica, por un lado por falta de recursos personales y formación, por otro, por la situación poco equilibrada y desorganizada en las que estas familias viven.

En las reuniones que el centro organiza para las mismas, por ejemplo, suelen venir en infantil, menos en primaria, y la participación no es nada significativa en secundaria e inexistente en FPB.

Suelen ser reuniones cordiales. En secundaria no suelen venir los padres. Hay una reunión al principio del curso; intentamos que estén muy a gusto. En el tema del comedor nos ponemos muy serios (reunión inicial con el equipo de investigación el 17 de octubre de 2017).

Son familias que viven de recursos sociales y no terminan de conectarse a la vida del centro, viven de espaldas a él. Hay alguna iniciativa en la que a cambio de ayuda, los padres vienen a formarse una vez al mes a través de monitores voluntarios. Estos son externos al centro. La motivación de los padres por asistir a las reuniones era más extrínseca que intrínseca. Se buscaba la ayuda de la asociación y no la mejora del colegio ni de la educación de sus propios hijos. Hay otros datos que los profesores apuntan, como que las familias no son agradecidas o que el esfuerzo que se hace por ser un centro abierto para ellos donde se sientan acogidos no suele ser reconocido ni agradecido. Son las madres las que acuden al colegio, los padres están totalmente ausentes.

Tenemos que conseguir que se impliquen los padres. Solo lo hacen las madres. Sería importante conseguirlo, pero culturalmente en el barrio los hijos son cosa de las madres (profesor 18, reunión inicial 17, de septiembre de 2017).

En este ambiente tan machista, tenemos que educar a las madres porque son las que pueden transformar el barrio y a sus hijos. Los padres están ausentes (profesor 14, reunión inicial, 17 de septiembre 2017).

A los padres hay que implicarlos por sus habilidades. Al que toque la guitarra pedirle un taller. Para ellos sentirse reconocidos es muy importante (profesor 2, reunión inicial 17, de septiembre 2017).

En el análisis de los datos, observamos que en el aula estudiada y en las diferentes asignaturas, no siempre se está llevando a cabo una implantación del aprendizaje cooperativo de una manera adecuada. Hay una implantación media e incluso baja en las sucesivas observaciones. Sin embargo, los alumnos, por decisión



Tabla

Tabla 3: Instrumentos cualitativos y cuantitativos para la recogida de datos

	Periodicidad	Responsable	Diseño
Diario de los docentes participantes	Diario para el profesor, trimestral para el observador externo.	Profesores del equipo de investigación.	Cualitativo
Observación participante en el aula (grabaciones)	Mensual	Asesor externo	
Entrevistas a docentes, alumnos, PAS y familias	Mensual	Asesor externo	Cualitativo
Notas de campo	Mensual	Asesor externo	Cualitativo
% alumnos con más de dos suspensos en la segunda evaluación	Anual	Secretaría centro	Cuantitativo

*Nota: Los instrumentos son principalmente cualitativos, aunque nos hemos apoyado en algunos datos de carácter cuantitativo. Estos últimos han tenido un carácter secundario como apoyo del análisis cualitativo.*

del claustro, están en una estructura de clase grupal. Se hace una opción por el trabajo en grupo. Se insiste en la necesidad de poner en práctica auténticas estructuras cooperativas. Estas se van realizando muy lentamente, dándose el caso de que las sesiones cooperativas mejor preparadas coincidían cuando estaba presente el observador externo y se grababan las mismas.

Hubo una compañera que cuando supo que al día siguiente ibais a hacer observación en su clase, estuvo toda la noche preparando algunas estructuras cooperativas, pero era solo para que la vierais. Me llamó para preguntarme cómo lo podía hacer. Realmente no creen que merezca la pena el cambio, y si lo creen, no están dispuestos a pagar el precio (profesor 29).

Vemos la necesidad de trabajar con esta metodología en cursos más avanzados y no tanto en los iniciales, ya que aquí debemos centrarnos en la lectura, escritura y comprensión (acta primaria, junio 2017).

En las observaciones abundan, por encima de las dificultades, la interdependencia positiva de los alumnos, la ayuda entre ellos, algunas destrezas cooperativas básicas. Es cierto que continúa habiendo también numerosos momentos de disrupción, muy localizados en alumnos concretos. Como se observa en la tabla 3, en el año 2017 comienza el proyecto, y al finalizar el primer ciclo en 2018 arrojam los siguientes datos cuantitativos: aumenta el número de alumnos sin suspensos o con un solo suspenso. Baja el número de alumnos con 4 o más suspensos, lo que podríamos denominar fracaso escolar. El porcentaje de suspensos en general disminuye significativamente.

Los datos cuantitativos en Primero de Educación Secundaria mejoran considerablemente. Sube el número de alumnos que consiguen el éxito escolar (entendido como alumnos sin suspensos o con un solo suspenso), así como baja el número de alumnos con más de 3 suspensos. Los datos pertenecen a la segunda evaluación de los años 2017 y 2018 al comienzo y tras un año de proyecto.





Fotografía 1: Clase magistral. Comienzo clase.

Los datos nos indican que la simple estructura cooperativa favorece que los alumnos se ayuden unos a otros, favorece la convivencia y el rendimiento escolar.

Otras de las estrategias puestas en práctica en primero de ESO es la codocencia. Dos profesores, siempre que sea posible, coordinándose en un espacio más amplio. En general se ha observado un modelo de docencia dirigida de apoyo, donde un profesor dirige la instrucción de la clase y el otro ofrece ayuda a los alumnos que la necesitan, observando cómo trabajan en grupo, resolviendo dudas o apoyando a alumnos con dificultades. En nuestras observaciones en este curso hemos contrastado que las sesiones cooperativas se van alternando con clases magistrales. La mayoría de los problemas de disciplina se generan durante los periodos de clases transmisivas, es decir, cuando un profesor explica a todos los alumnos del aula con o sin el apoyo de una presentación en pantalla. Los alumnos están mucho más enfocados en su trabajo en los momentos de trabajo en grupos cooperativos.

Las sesiones observadas suelen estar semipreparadas teniendo algunos elementos de improvisación. Entre las sesiones con trabajo cooperativo algunas tienen un tiempo bastante dilatado de clases magistrales, estos alumnos con problemas suelen mostrar dificultades serias de atención. Cuando se les explica lo que tienen que hacer en los grupos suelen estar dispersos. Sin embargo, cuando el trabajo cooperativo comienza, la atención aumenta.

Como vemos en la fotografía 1, durante la clase magistral, los alumnos están distraídos (flechas horizontales rojas), algunos duermen o hablan con compañeros. En la imagen solo aparecen tres flechas verdes verticales que corresponden a los tres alumnos que aparentemente están escuchando las indicaciones del profesor. El profesor explica un tema de geografía física de Europa. Utiliza una presentación de diapositivas donde va proyectando los mapas. Al comienzo de la clase, uno de los profesores se sienta al final del aula y observa; no parece que haya una preparación conjunta de la clase. Constantemente se repiten frases como «¿quién lo sabe?». Se



Fotografía 2: Clase magistral. Minuto 14,16.

crea con ello una estructura competitiva y son pocos los alumnos que responden. En este momento hay un tercio del aula totalmente desconectada de la explicación del profesor (fotografía 1). El profesor llama la atención con poco éxito.

Los alumnos son ajenos a lo que ocurre en la clase, tal y como seguimos viendo en la fotografía número 2. El número de flechas rojas nos indica los alumnos que están totalmente ajenos al desarrollo de la actividad en el aula. A los diez minutos de comenzar la clase, la profesora se levanta y se pone a hablar con algunos alumnos. La disposición del aula, pensada para trabajo cooperativo, hace que la posición de los alumnos no sea tampoco la más adecuada para atender una exposición del profesor. Se les pregunta a alumnos que no han levantado la mano sobre alguna duda. Este esquema de preguntas abiertas se da durante toda la explicación, que dura 18 minutos. En este tiempo hay alguna expulsión. La explicación se va cortando varias veces por problemas de disrupción (fotografía 2). El profesor pide que los portadores de cada grupo levanten la mano, los chicos responden que no hay roles en los grupos. Los profesores se sorprenden de que no estén preparados los roles. Se propone una actividad de lápices al centro. Cuesta que los chicos terminen comprendiendo la actividad que tienen que realizar. El profesor está en tensión y le preocupa el control del aula. Al comenzar el trabajo deben ir mesa por mesa explicando de nuevo la actividad, cuesta al comienzo que se pongan en marcha, la gran dificultad es la comprensión.

Tras un rato trabajando en grupos cooperativos, en el minuto 25,53 la inmensa mayoría de la clase está ya trabajando (fotografía 3). Tan solo una alumna presenta dificultad y no termina de entrar en la actividad. Hay varias claves que





Fotografía 3: Trabajo cooperativo. Minuto: 43,57, casi al final de la sesión.

hacen que los alumnos durante el trabajo cooperativo se enfoquen en el trabajo y la metodología funcione. Los profesores pasan grupo por grupo volviendo a explicar una y otra vez el trabajo a realizar y cómo hacerlo. Se garantiza la interdependencia y arranca la responsabilidad personal. Durante la actividad, y observando toda la grabación en el vídeo, vemos cómo la tendencia de las flechas horizontales verdes (en la fotografía alumnos trabajando) y verticales rojas (alumnos distraídos o con problemas de conducta) cambian totalmente. Son ahora mayoría los alumnos centrados en la actividad, aunque no todos lo estaban haciendo de manera correcta. Al final de la sesión, la chica que está distraída, ya la única que quedaba, pide el cuaderno a su compañera y copia las respuestas. Esto, aunque rompe la dinámica, es un paso, se trata de una alumna que no entrega nada y está totalmente fuera de la dinámica del aula. Esto que acabamos de describir no es un hecho aislado, se repite constantemente en nuestras observaciones grabadas tanto en primaria como en primero de secundaria.

## 5. DISCUSIÓN

Son los profesores los elementos claves en los procesos de cambio e innovación educativa (Ainscow, 2005). Esto hemos podido constatarlo a lo largo de todo el proceso de trabajo de Investigación-Acción. Para ello, se hace necesario formar a los profesores en la reflexión y evaluación profunda de su propia acción. Elementos como el diario docente (Porlan y Martín, 1996) propuesto a los docentes de este proyecto hubiera contribuido a ello. No ha sido siempre así en nuestro caso. Muchos profesores que aceptaron el proyecto desde un principio actuaron en él desde un doble currículum (Carbonell, 2001 p. 36), sin estar convencidos de lo que hacían, asu-

mían los compromisos adquiridos sin mucha sistematicidad, poniendo el acento en una educación mucho más transmisiva y en una lógica de resistencia al cambio. Esto provocaba que los elementos que predominaban en un aula diseñada en un principio para trabajar de una forma mucho más participativa, donde el alumno estaba en el centro del aprendizaje, y pensada para que pudiera darse aprendizaje entre iguales y un aprendizaje mucho más inclusivo y significativo (Bernal y Martínez, 2009; Soul, 2019), no se dieran y sin embargo se perpetuara el modelo hasta entonces vigente y anclado en prácticas individualistas y con una lógica competitiva. No obstante, es crucial destacar que el verdadero aprendizaje cooperativo requiere un enfoque significativo en la interdependencia positiva. Según Johnson, Johnson y Hobulec (1999), la interdependencia positiva con respecto a los objetivos une a los miembros del grupo en torno a una meta común, proporcionándoles una razón concreta para colaborar. Zariquiey (2016) amplía este concepto al insistir en la necesidad de trabajar en dos niveles diferentes. Por un lado, se debe establecer la interdependencia positiva en relación con los objetivos mencionados anteriormente. Por otro lado, es esencial complementar esta interdependencia de metas con otros tipos de interdependencia positiva, como la interdependencia positiva de tareas, recursos y funciones.

En cuanto a los resultados académicos, a pesar de que es una muestra pequeña y que pueden estar influyendo otros factores, el estudio arroja una mejora de los resultados en un año. Esto podría estar en relación con los resultados de la investigación de Muntaner *et al.* (2020), que indican que el trabajo cooperativo, no solo no supone una desventaja en el estudiantado, sino que supone mejoras.

Westbroek (2001) nos propone cuatro ejes para la transformación (el currículum, los espacios, la organización y el nuevo rol de profesores y alumnos) al que nosotros añadimos un quinto: la convivencia. Desde estos ejes hemos observado que siendo cierto que para crecer en uno de ellos son necesarios los demás, también lo es que cuando existen algunos de ellos, también se favorece la existencia de los demás. Esto explica, de alguna manera, cómo incluso habiendo una implantación baja de la metodología de aprendizaje cooperativo en las aulas observadas, ocurría que en los momentos en que se trabajaba en estructura cooperativa mejoraba la convivencia, los alumnos se volvían mucho más autónomos y la interacción entre ellos mejoraba considerablemente.

## 6. CONCLUSIONES

Los proyectos de innovación en los centros educativos suponen un reto en cuanto al compromiso y la participación del profesorado. En el colegio objeto de nuestro estudio hemos evidenciado una aparente alta participación y compromiso en los comienzos del proyecto y con el paso del tiempo se ha ido desinflando poco a poco. Según constatamos en el estudio, el profesorado en muchas ocasiones busca resultados rápidos y que los cambios afecten muy poco a sus prácticas diarias. Es evidente que, cuando hablamos de un proyecto de estas características que implican una transformación en las prácticas y culturas del colegio, las implicaciones son grandes y el nivel de implicación y compromiso debe ir acorde.



Ante la falta de tiempo para la reflexión, es necesario, cuando se crea oportuno, parar el proceso durante el tiempo que sea necesario para dialogar, volver a acordar, reflexionar juntos y ponernos de acuerdo. Seguir con el proceso cuando se evidencia que no está habiendo un compromiso con el cambio real puede ser contraproducente y crear una falsa sensación de «progreso» cuando en realidad lo que se está haciendo es «cambiar cosas para que nada importante cambie». Por eso, en esos periodos de reflexión, se pueden hacer los cambios que sean necesarios a la metodología, lo importante es el objetivo que se quiere alcanzar y no los métodos en sí mismos. En este caso, lo fundamental es la mejora de la inclusión de todo el alumnado, la convivencia y el rendimiento académico de los alumnos.

La metodología de investigación-acción tiene que adaptarse en cada momento a las circunstancias que se están viviendo, incluso hay momentos en los que el proceso conviene que se pare para atender ciertos inhibidores presentes. La reflexión durante el proceso nos permitirá una mayor flexibilización para dar respuesta a las dificultades que surjan. Así mismo, es muy importante organizar el centro para que haya espacios y tiempos para la investigación.

Nuestro estudio concluye que los alumnos suelen ser más disruptivos y tener un bajo rendimiento en sesiones expositivas donde no son capaces de centrar su atención. Lo más novedoso de este estudio, es que en todas nuestras observaciones, aun habiendo una baja implantación de aprendizaje cooperativo, el hecho de la codocencia, la mejora de la organización espacial y la estructura cooperativa del aula mejoran considerablemente tanto el rendimiento escolar como la convivencia.

RECIBIDO: 24 de noviembre de 2023; ACEPTADO: 11 de junio de 2024



## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2005). El próximo gran reto: La mejora de la escuela inclusiva. Ponencia presentada en el Trabajo Presentación En La Apertura Del Congreso Sobre Efectividad Y Mejora Escolar, Enero, Barcelona, 15.
- AMER, A. (2017). Reflexiones sobre la taxonomía revisada de Bloom. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(8), doi:10.25115/ejrep.v4i8.1217.
- ARMSTRONG, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós.
- ARXÉ, E.A., COMALLONGA, L., SALA, M. y GALERA, M. (2020). Co-teaching to foster classroom interactional competence (CIC): How can co-teaching benefit classroom interactional competence? *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(1), 35-43.
- BERNAL GONZÁLEZ, M.C. y MARTÍNEZ DUEÑAS, M.S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 14, 101-106.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). Madrid: Fuhem educación + ecosocial.
- CAPARRÓS MARTÍN, E. y GARCÍA GARCÍA, M. (2021). Éticas para la esperanza de una educación inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 38, pp. 83-97. doi: 10.15366.tp2021.38.008.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CELA, J. (1998). Escuelas y valores. *Infancia Y Aprendizaje*, 21(82), 82-85.
- COLOMA OLMOS, A.M., JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, M.Á. y SÁEZ LAZO, A.M. (2007). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. Madrid: SM.
- COLLAZOS, C.A. y MENDOZA, J. (2006). Cómo aprovechar el «aprendizaje colaborativo» en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- COOK, L. y FRIEND, M. (2004). *Co-teaching: Principles, practices, and pragmatics*. Guía para participantes. Ponencia presentada en la Reunión Trimestral del Departamento de Educación Especial de Nuevo México.
- COOK, L. y FRIEND, M. (2016). *Six approaches to co-teaching*. State Education Resource Center (SERC). Recuperado de 1.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2001). Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. *Profesorado, Revista De Currículo Y Formación Del Profesorado*, 93-118. Recuperado de 2.
- ECHEITA, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- ECHEITA SARRIONANDIA, G. y AINSCOW, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*.
- ECHEITA, G., SIMÓN, C., SANDOVAL, M. y MUÑOZ, Y. (2023). Developing learning and participation in schools: Using the Index for inclusion in Spain lessons learned and common challenges. *International Journal of Learning and Change*, 15(4), 329-344. doi:10.1504/IJLC.2023.132133.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.



- ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. (1994). Profesores y escuelas: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente? Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- FERGUSON-PATRICK, K. (2022). Developing a democratic classroom and a democracy stance: Cooperative learning case studies from England and Sweden. *Education*, 3-13, 50(3), 389-403. doi:10.1080/03004279.2020.1853195.
- FLICK, U. y BLANCO, C. (2014). El diseño de investigación cualitativa. Morata.
- FRANCESCH, J.D. y VIÑAS I CIRERA, J.V. (1997). La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Graó.
- García, L.M. y MARTIJA, A.A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación De Profesores*, (47), 13-31.
- GONZÁLEZ HUESO, A. y CHIVERTO AGUADO, A. (2018). De patio a jardín, el espacio como tercer maestro. *Dossier Graó*, (3), 68-72.
- HARGREAVES, A. (2014). En Fullan M., Mimiaga C. (eds.), *Capital profesional* (traducido por Cristina Mimiaga). Madrid: Ediciones Morata.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula.
- JUÁREZ-PULIDO, M., RASSKIN-GUTMAN, I. y MENDO-LÁZARO, S. (2019). Cooperative Learning, an active methodology in the 21st Century: a review *Prisma Social*, 26, 200-210.
- LATORRE, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.
- LORTIE, D. (1975). *The schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- MARTÍN BRIS, M. y MUÑOZ MARTÍNEZ, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de «una escuela para todos». *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 8(3).
- MERINO, R.G. y MORA, J.L. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física y tuRetos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (43), 1037-10481.
- MESSÍAS, V.L., MARTÍNEZ, M.Y.M. y TORRES, S.L. (2013). Apoyando la inclusión educativa: Un estudio de caso sobre aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 6(2), 25-42.
- MINISTERIO de Educación y Formación Profesional. (2018). Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. PISA 2018. Recuperado de [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol\\_182792/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_182792/).
- MORSE, J.M. y MADDOX, L.J. (2014). Analytic integration in qualitatively driven (QUAL) mixed and multiple methods designs. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, 524-539.
- MUNTANER-GUASP, J.J., MUT-AMENGUAL, B.B. y PINYA-MEDINA, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21.
- MUÑOZ MARTÍNEZ, Y., DOMÍNGUEZ SANTOS, S., MADAROVA, S., DE LA SEN PUMARES, S. y GARCÍA LABORDA, J. (2021). Prácticum Inclusivo: Creando redes de aprendizaje y colaboración entre los estudiantes, los maestros y la Facultad de Educación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 96(35.3), 205-224. doi:10.47553/rifop.v96i35.3.89093.



- NIETO CANO, J.M. (2012). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. In J.D. Segovia (ed.), *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro.
- OECD, COMISIÓN Europea. (2007). *Manual de Oslo: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación* (3.ª ed.). Madrid: Tragsa. doi:10.1787/9789264065659-es.
- Ovejero, A. (2019). *Fracaso escolar y reproducción social: La cara oscura de la escuela*. Barcelona: Creative Commons. Anastasio.ovejero.net.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1996). *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula*. Barcelona: Diada.
- PERRET-CLERMONT, A. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*.
- PUJOLÀS, P. (2009a). 9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Grao.
- PUJOLÀS, P. (2009b). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista De Educación*, 349, 225-239.
- PUJOLÀS, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L. Recuperado de 1.
- PUJOLÀS, P., RIERA, G., PEDRAGOSA, O. y SOLDEVILA, J. (2005). Aprender juntos alumnos diferentes (I): El «qué» y el «cómo» del aprendizaje cooperativo en el aula. Recuperado de 2.
- SÁNCHEZ SERRANO, J.M., ALBA PASTOR, C. y ZUBILLAGA DEL RÍO, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas *Revista de educación*
- SAINZ DE VICUÑA, J.M. (2017). *El plan estratégico en la práctica*. Madrid: Business Marketing School.
- SANDÍN ESTEBAN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill España. Recuperado de 3.
- SANDOVAL, M., ECHEITA, G. y SIMÓN, C. (2022). Los estudiantes de Educación Primaria como co-creadores del currículo. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 183-202. doi:10.30827/profesorado.v26i2.16918.
- SANDOVAL, M., MUÑOZ, Y. y MÁRQUEZ, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: Review of guides and tools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 36(1), 20-42. doi:10.1111/1467-9604.12337.
- SANAHUJA, A., MOLINER, O. y ESCOBEDO, P. (2023). Researching on inclusive education in Spain: How does action research question the roles adopted by researchers in knowledge mobilization processes? *Educational Action Research*, 31(4), 762-780. doi:10.1080/09650792.2021.2000457.
- SENGE, P.M. (1992). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Editorial Norma.
- SENGE, P., CAMBRON-McCABE, N., LUCAS, T., SMITH, B. y DUTTON, J. (2006). *La quinta disciplina: Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Editorial Norma.
- SIMÓN, C., ECHEITA, G., SANDOVAL, M. y DIOS, M.J. (2021). Creación de una Estructura Colaborativa entre el Alumnado, Docentes e Investigadores: Impacto en la Mejora Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 97-1101.



- TRAYER ALBALAT, S., LAGO, J.R. y MOLINER GARCÍA, O. (2023). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning: A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 48-62. doi:10.1080/08856257.2021.2021870.
- THORNBURG, D. (2014). *From the campfire to the holodeck*. San Francisco: Jossey Bass.
- VERA VILA, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Promolibro.
- UNESCO (2014) *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>.
- WESTBROEK, J. (2001). The esloo design for the digital elementary and secondary education. In *Information and communication technologies in education* (pp. 55-70). Springer.
- YEDRA CONTRERAS, P. y TORREGO SEIJO, J.C. (2022). Los inhibidores del cambio en innovación educativa: Un estudio de caso.
- ZARIQUIEY BIONDI, F. (2016). *Cooperar para aprender: Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.

