

# Agrupamiento heterogéneo del alumnado y atención a la diversidad: La estructura cooperativa de la actividad en el aula.

*Pere Pujolàs Mases. Universidad de Vic.*

*La actividad en una clase puede organizarse de diversas maneras y en este artículo el autor reflexiona sobre el aprendizaje cooperativo, describe la manera de organizar la actividad y las ventajas que comporta.*

## Introducción

Un elemento esencial en la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la manera de organizar la actividad educativa en el aula. La actividad en una clase de estudiantes puede organizarse de diferentes maneras: de manera individualista, de manera competitiva o bien de manera cooperativa. Hay numerosos estudios que demuestran que la organización cooperativa del aprendizaje en el aula presenta muchas ventajas, en muchos aspectos, respecto a la organización individualista y a la organización competitiva. La escuela rural, pionera a la hora de utilizar este tipo de propuesta lo sabe bien. Efectivamente, el aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas: potencia el aprendizaje de todos los alumnos, de los que tienen más problemas para aprender y también de aquellos que están más capacitados para aprender, es útil para aprender no sólo los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también los demás contenidos (tanto los de conceptos como los de procedimientos). Y, además facilita la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto, sin duda, contribuye a crear un clima del aula mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos. Por otra parte facilitar la integración y la interacción entre alumnos que presentan competencias académicas diversas, de manera que entre ellos se produce una relación más intensa y de calidad más alta.

No obstante esto, la presencia del trabajo cooperativo en las aulas no es tan frecuente como sería deseable, ni todo lo que se llama aprendizaje comparativo -o trabajo en equipos cooperativos- lo es en realidad. Por esto, este artículo también tiene por finalidad de definir qué es el aprendizaje cooperativo y qué aspectos son imprescindibles que tengan una estructura de la actividad para que sea realmente cooperativa.

## 1 La estructura de la actividad

Desde mi punto de vista, la estructura de la actividad es un concepto clave. Entendemos por estructura de la actividad el conjunto de elementos y de operaciones que actúan como "fuerzas" que provocan un determinado "movimiento", efecto o evolución que regula o condiciona, en una clase lo que hacen los alumnos y como lo hacen.

Para entender este concepto, fuerza abstracta, puede resultar oportuno un ejemplo. Imaginemos tres profesores o profesoras: el profesor o la profesora A, el profesor o la profesora B y el profesor o la profesora C. Los tres tienen en común la capacidad de interesar y motivar a sus alumnos y tienen un gran conocimiento de los contenidos propios de sus áreas. No obstante, se

diferencian claramente en cómo conciben y, consecuentemente, en cómo organizan la actividad de los alumnos dentro del aula. Veámoslo.

El profesor o la profesora A, después de motivar y enseñar con eficacia a sus alumnos algunos de los contenidos de su materia, les propone que hagan, cada uno de ellos, en su pupitre los ejercicios 1, 2, 3 y 4 de la página 25 del libro. Han de trabajar en silencio, si tienen alguna duda han de dirigirse al profesor y éste lo resolverá cuando pueda atenderles. Los alumnos trabajan en solitario, cada uno en su mesa, sin que les importe demasiado, por no decir nada, lo que hacen sus compañeros. En este caso la actividad de los alumnos está estructurada de forma individual (*escritura de la actividad individualista*): el efecto o "movimiento" que esta estructura provoca es la "individualidad" a la hora de aprender.

El profesor o la profesora B, como el anterior, después de motivar y enseñar con eficacia a sus alumnos alguno de los contenidos de su materia, les propone que hagan, cada uno de ellos, en su mesa los ejercicios 1, 2, 3 y 4 de la página 25, con una diferencia: advierte que tendrán mejor nota los que, además hagan los ejercicios 5, 6 y 7 y que bonificará al primero que acabe los ejercicios y quien mejor los haga. También han de trabajar en silencio, y si tienen algún problema han de dirigirse al profesor y éste les resolverá las dudas cuando pueda atenderles. Los alumnos también trabajan en solitario cada uno en su mesa, pero en este caso sí que les importa lo que hacen los demás: para ser el "primero" de la clase, los demás no han de serlo; por este motivo rivalizan entre ellos, se esconden la información, no se ayudan, etc. en este caso la actividad de los alumnos viene determinada por la rivalidad que finalmente se establecerá entre ellos, o por lo menos entre los más capaces, para ver quién consigue hacer los ejercicios, acabarlos antes y hacerlos mejor (*estructura de la actividad competitiva*): el efecto o "movimiento" que esta estructura provoca es la "competitividad" a la hora de aprender.

El profesor o la profesora C, como los anteriores, también motivar a sus alumnos, les contagia el deseo de conocer y aprender, y les enseña con eficacia alguno de los contenidos de su materia. Pero, a diferencia de los dos anteriores, organiza de manera distinta la actividad de los estudiantes: tiene su clase distribuida en diversos equipos de trabajo, de cuatro o cinco alumnos cada uno, les propone que hagan cada uno en su cuaderno los ejercicios 1, 2, 3 y 4 de la página 25 del libro, pero advirtiéndoles que tendrá en cuenta que se ayuden los unos a los otros a resolverlos y les bonificará si lo hacen y si todos consiguen hacer los ejercicios, teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno. Han de trabajar, más que el silencio, en voz baja para no molestar a los demás equipos, entre todos han de buscar la mejor forma de hacer los ejercicios, han de resolver sus dudas y, si hace falta acudir al profesor. Este valora que aprendan a trabajar en equipo, ya que también es una cosa que han de aprender y, por tanto, un contenido más que es necesario enseñarles. En este caso, la actividad de los alumnos está condicionada para, -o se beneficia de- la ayuda mutua y la cooperación entre los miembros de un mismo equipo (*estructura de la actividad cooperativa*): el efecto o el "movimiento" que esta estructura provoca es la "cooperatividad" en el acto de aprender.

La "individualidad", la "competitividad" y la "cooperatividad" son tres cualidades diferentes que puede tener la estructura de la actividad de una clase, según la naturaleza de la relación que se establezca entre los estudiantes del grupo, y según cuales sean las finalidades que persigan (Rué, 1991) :

En una *estructura de la actividad individualista*, un estudiante consigue su objetivo (aprender aquello que el profesor o la profesora le enseña) con independencia que los demás consigan su objetivo. En este caso no hay interdependencia de finalidades.

En una *estructura de la actividad competitiva*, un estudiante consigue su finalidad (aprender aquello que el profesor o profesora le enseña, antes que los demás y mejor que los demás) si, y sólo si los demás no consiguen este mismo objetivo. En este caso, se da lo que técnicamente se denomina *interdependencia negativa de finalidades*.

Finalmente, en una *estructura de la actividad cooperativa*, un estudiante consigue la doble finalidad que persigue (aprender aquello que profesor o profesora le enseña y contribuir, a través del trabajo en equipo, que lo aprendan también sus compañeros y así aprender a trabajar en equipo, como un contenido más que ha de aprender), si, y sólo si, los demás consiguen también este doble objetivo. En este caso, decimos que hay entre los alumnos una *interdependencia positiva*.

Si nos fijamos bien, en una clase estructurada de forma individualista o, competitiva, los alumnos con más problemas para aprender no pueden ser atendidos tan bien como lo pueden ser en una clase estructurada de forma cooperativa, porque, en este caso, forman parte de un equipo de trabajo cooperativo, al lado de compañeros y compañeras del equipo que les orientan y les ayudan en lo que han de hacer.

Si el centro ha optado claramente, decididamente y efectivamente (y no sólo sobre el papel de su Proyecto Educativo), por la todos los escolares con sean cuales sean sus características personales y sus necesidades educativas, tienen el derecho de ser acogidos y debidamente atendidos *-incluidos-* no sólo en el centro en una aula separada, sino en la clase heterogénea, junto con sus compañeros y compañeras de la misma edad. Por tanto, un centro que haya optado por ser inclusivo ha de distribuir a los escolares siguiendo criterios de homogeneidad, y ha de desarrollar en todas sus aulas una estructura de enseñanza y aprendizaje cooperativa -en detrimento de la de tipo individualista o competitivo que, aún ahora, son las más corrientes en la mayoría de los centros- para que todos los alumnos y las alumnas puedan aprender al lado de otros, y de los otros, con en las clases comunes.

## **2. Las estructuras cooperativas de la actividad**

Una estructura cooperativa, de la actividad, como hemos visto, lleva a los alumnos a contar los unos con los otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente, a lo largo del desarrollo de la actividad. En cambio, una estructura de actividad competitiva conduce a hacer que los alumnos y las alumnas rivalicen en entre sí por ser el primero que acaba el trabajo, o el que sabe mejor lo que el profesorado les enseña, y, por tanto, a no ayudarse los unos a los otros, sino todo lo contrario a esconderse información a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión o las soluciones de un problema, o la manera de resolverlos.

Estas estructuras cooperativas de la actividad son prácticamente imprescindibles, según se ha podido constatar en numerosas experiencias, ya que los alumnos y alumnas, aún después de haberles mentalizado sobre la necesidad de trabajar en equipo, incluso, después de haberles ayudado a organizarse en equipo, si simplemente les decimos que lo que han de hacer lo hagan el equipo, entre todos no saben cómo hacerlo: unos pretenden imponer su punto de vista (si las cosas no se hacen, como ellos quieren que se han de hacer consideran que no son correctas) mientras que otros pretenden sólo copiar el resultado de la actividad en su cuaderno, porque confunden tenerlo hecho con saberlo hacer. La utilización de una estructura cooperativa garantiza, en cierta manera, la interacción de todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos.

Las estructuras cooperativas pueden ser más simples o más complejas. Las estructuras simples se pueden llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase, son fáciles de aprender y de aplicar ("Apréndela hoy, aplícala mañana y utilízala toda la vida" es el eslogan que utiliza Spencer Kagan, refiriéndose a estas estructuras). Algunas de estas estructuras más simples se han revelado muy eficaces a la hora de asegurar o garantizar el trabajo cooperativo en equipo dentro del aula. Entre ellas podemos citar las que se conocen con el nombre de "Parada de tres minutos", "El número", "Lápiz en medio" y "El juego de las palabras".

En cambio, las estructuras más complejas –conocidas también como *técnicas cooperativas*- se han de aplicar en diversas sesiones de clase. Entre las técnicas cooperativas, hemos podido comprobar la eficacia de la que se conoce con el nombre de *Jigsaw* o Cascanueces (Ver su descripción en el cuadro que se adjunta al final) y de la que se conoce con las siglas GI (Grupos de Investigación), que en nuestro contexto educativo conocemos más como método de proyectos, o trabajo por proyectos.

Las estructuras cooperativas –tanto las simples como las complejas- en ellas mismas no tienen contenido: como su nombre indica, son sólo la estructura que se aplica para trabajar unos determinados contenidos, de cualquier área del currículo, de manera que generen la necesidad de colaborar y ayudarse en las que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Una estructura cooperativa simple, aplicada con un contenido de aprendizaje de un área determinada constituye una actividad de aprendizaje de corta duración (se puede llevar a término a lo largo de una sesión de clase) Asimismo, una estructura cooperativa compleja, o técnica aplicada en relación a unos contenidos de aprendizaje de una área determinada, constituye una macroactividad de aprendizaje que se lleva a efecto a lo largo de dos o más sesiones de clase: La técnica GI (Grupos de Investigación) (Ver su descripción en el segundo y último cuadro que se adjunta) utilizada para trabajar contenidos de ciencias sociales, da lugar a una macroactividad –un proyecto de ciencias sociales; la misma técnica si se aplica a contenidos de tecnología, se convierte en un proyecto de tecnología, etc.

### *¡Cuidado con las pseudo estructuras cooperativas!*

Para que la estructura de la actividad de un equipo sea realmente cooperativa –o si queremos, para que un equipo de aprendizaje sea cooperativo- ha de haber, por una parte, interacción entre sus componentes y, por otra parte, trabajo (y responsabilidad) individual: todos tienen que hacer alguna cosa, pero con interacción entre todos los componentes. Y cuanto más se den estas dos condiciones, más cooperativa es una estructura de la actividad (o más cooperativo es el equipo que trabaja de esta manera).

A menudo se utilizan estructuras pseudo-cooperativas que fácilmente pasan por cooperativas sin serlo propiamente. Veamos un ejemplo.

Tomemos la estructura "El juego de las palabras" y suponemos que el maestro la aplica de la manera siguiente: Escribe cuatro palabras clave en la pizarra, y dice a sus alumnos: " Cada equipo, tenéis que hacer una frase entre todos a partir de estas palabras clave". Es posible que, en algún equipo, un alumno o una alumna tome la iniciativa, haga una frase a partir de cada palabra (que, además es muy posible que sea correcta... ), a los demás ya les parece bien y escriben una cada uno... aparentemente lo han hecho en equipo, pero no es una estructura cooperativa, porque no ha habido ninguna interacción entre ellos, y el trabajo individual ha

quedado reducido a escribir una frase cada uno... también puede ser que se repartan las palabras, y cada uno haga una y la escriba. Ha habido más trabajo individual (cada uno no sólo ha escrito una sino que también la ha pensado), pero tampoco es del todo cooperativa, porque tampoco ha habido interacción entre ellos. En cambio, si cada uno escribe una frase a partir de una palabra clave, seguidamente la frase escrita por cada uno se "discute" entre todos, se corrige, se modifica, se amplía... hasta "hacérsela suya (de todo el equipo)" y después el que la había escrito la pasa a limpio, en este caso ha habido más responsabilidad individual y ha habido también una considerable interacción entre los componentes: por esto es una estructura mucho más cooperativa.

### 3. El aprendizaje cooperativo

Organizar la clase de manera cooperativa no es fácil; a veces aparece como un sueño pretender que un grupo con tensiones, rivalidades, exclusiones, etc., los escolares, en equipos reducidos, se ayuden los unos a los otros a aprender aquello que el profesorado les enseña. Estructurar de forma cooperativa la clase, en muchos casos, supone, en primer lugar, intervenir sobre todo el grupo para que poco a poco se convierta en una pequeña "*comunidad de aprendizaje*". El grupo clase ha de dejar de ser una simple "colectividad" (una simple suma de individuos) que, en el mejor de los casos, comparte sólo el mismo espacio y, en el peor, están divididos y con muchas tensiones entre ellos, y ha de pasar a constituir una pequeña "comunidad". Comienza a serlo en el momento que los que la forman se interesen los unos por los otros; se den cuenta de que hay un objetivo que los une -aprender los contenidos escolares- y que consiguen este objetivo más fácilmente si se ayudan los unos a los otros.

En una aula transformada en una pequeña "comunidad de aprendizaje" el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos (el número oscila entre 3 y 5) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con la finalidad de maximizar el aprendizaje de todos (Johnson, Jonson y Holubec, 1999). Una característica esencial de estos equipos -denominados *equipos de base*- es su heterogeneidad, en todos los sentidos: género, motivación, rendimiento, cultura etc. (1)

Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender aquello que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. Y tienen además una doble finalidad: aprender los contenidos escolares, y aprender a trabajar en equipo, como un contenido escolar. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar...

No se trata de que los alumnos de una clase hagan de tanto en tanto, un "trabajo en equipo", sino que estén organizados de manera más permanente y estable, en "equipos de trabajo" fundamentalmente para aprender juntos y, ocasionalmente, para hacer algún trabajo entre todos.

---

(1) Para una descripción más detallada de las características de estos equipos y de su formación puede consultarse Johnson, Jonson y Holubec (1999) y Pujolás (2004).

En una aula transformada en una pequeña "comunidad de aprendizaje" organizada en equipos cooperativos de trabajo, más o menos estables, los alumnos y las alumnas aumentan su protagonismo y participan de una manera mucho más activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la gestión de la clase, y comparten con el profesorado la responsabilidad de enseñar, también ellos, a sus compañeros, de manera que la estructura de la actividad de la clase es mucho más cooperativa.

El protagonismo de los estudiantes y su participación activa, por una parte, y la responsabilidad compartida a la hora de enseñar, así como la cooperación y la ayuda mutua, por la otra, son, precisamente, los dos presupuestos básicos del aprendizaje cooperativo. Efectivamente, por una parte, el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes; ninguno puede aprender por otro... el aprendizaje no es un espectáculo deportivo al que se puede asistir como simple espectador. Y, por otra parte, la cooperación, la ayuda mutua, si se dan de manera correcta, nos permiten llegar a cotas más altas en el aprendizaje. Como los alpinistas, los alumnos llegan más fácilmente a las cumbres más altas en su aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo. (Johnson, Jonson y Holubec, 1999).

Si se dan estos dos principios básicos, y en la medida que se den, se va consiguiendo un "clima" del aula muy favorable para el aprendizaje, ya que se dan tanto las condiciones emocionales y relacionales imprescindibles para que los estudiantes puedan aprender efectivamente.

La "filosofía" de una clase donde se llevan a término actividades cooperativas bajo el principio de la inclusión viene presidida por enunciados como estos: "todos aprendemos de todos", "aquí caben todos, (2) "tengo derecho a aprender de acuerdo con mi capacidad. Eso quiere decir que nadie no puede menospreciarme por mi forma de aprender", "tengo derecho a ser yo mismo. Nadie puede tratarme de manera injusta a causa del color de mi piel, de mi peso, de mi talla..., por el hecho de ser niño o niña, ni a causa de mi aspecto" (3) no se trata de simples frases bonitas, de simples eslóganes que ornamentan las paredes de las aulas, sino del hecho de asumir de fondo, que son aceptadas por todos los estudiantes, fruto de la reflexión de todo el grupo clase, quizás después de algún conflicto que haya surgido y que ha dado motivo a esta reflexión colectiva en el grupo.

Por otra parte, el aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en si mismo, un contenido curricular más que los alumnos han de aprender y que, por tanto, se les ha de enseñar. Es decir, los alumnos y las alumnas, a lo largo de su escolaridad han de aprender entre muchas otras cosas, las habilidades sociales propias de un trabajo en equipo, como algo que cada vez es más imprescindible en una sociedad en la que la interdependencia entre sus miembros se acepta cada vez más.

---

(2) González Rodríguez (2000).

(3) Stainback i Jackson (1999).

## Para acabar

No es fácil, efectivamente, trabajar en la clase con equipos de aprendizaje cooperativo. Los que lo han probado, lo saben bien. La estructura individual está muy enraizada y, en el mejor de los casos, incluso cuando queremos que nuestros estudiantes hagan alguna cosa en equipo acaban haciendo una suma de pequeños trabajos individuales...El uso de estructuras y técnicas cooperativas como las que hemos citado como ejemplo en este artículo, nos pueden ayudar. Pero hemos de vigilar no aplicar, de hecho pseudo-estructuras cooperativas. Tenemos que asegurarnos al máximo de que, dentro del equipo, cada uno tenga un papel relevante (responsabilidad y actividad individual) y que a la vez haya cuanta mas interacción entre ellos mejor. Combinar adecuadamente estos dos elementos, y utilizar estructuras que les potencien al máximo, es la mejor manera de conseguir los beneficios del trabajo en equipos cooperativos a la hora de aprender.

---

### Técnicas cooperativas

---

#### El Cascanueces (4)

---

- \*Dividimos la clase en equipos heterogéneos de 4 o 5 miembros cada uno.
- 
- \*El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que *cada uno* de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que ha pasado a la disposición de sus compañeros para preparar su propio "sub-tema".
- 
- \*Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el profesor o de la que el ha podido buscar.
- 
- \*Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo sub-tema, forman un "grupo de expertos", dónde intercambian la información, profundizan en los conceptos clave, construyen esquemas i mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.: podríamos decir que llegan a ser expertos de su sección.
- 
- \*A continuación, cada uno de ellos regresa a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar a su grupo la parte que el ha preparado.

---

## Grupos de Investigación (GI) (5)

---

***Elección y distribución de sub-temas:*** Los alumnos eligen, según sus aptitudes o intereses, sub-temas específicos dentro de un tema o problema general, normalmente planteado por el profesor en función de la programación

***Constitución de los equipos dentro de la clase:*** han de ser heterogéneos al máximo. El número ideal de componentes oscila entre 3 y 5.

***Planificación del estudio del sub-tema:*** Los estudiantes de cada equipo y el profesor planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que utilizarán para asumirlos: al mismo tiempo se distribuyen las tareas que se han de hacer (buscar la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla, etc.)

***Desarrollo del plan:*** Los alumnos desarrollan el plan descrito. El profesor sigue el progreso de cada equipo y les ofrece su ayuda.

***Análisis y síntesis:*** Los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. La resumen para poderla presentar al resto de la clase.

***Presentación del trabajo:*** Una vez expuesto su sub-tema a todos, se plantean preguntas y se responden a las posibles cuestiones, dudas o ampliaciones que puedan surgir o demandar.

***Evaluación:*** El profesor y los alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en equipo y la exposición. Puede complementarse con una evaluación individual.

---

(5) Echeita y Martín, 1990, pág 64 y 65. Ovejero, 1990, pág. 173; Parrilla, 1992, pág. 126.



## Referencias Biográficas

AA.VV. «Tema del Mes: Grupos Cooperativos». *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 2005, p. 50-83.  
ABAD, M.; BENITO, M. L. (coords.). A: *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial, 2006. AouíAR, N.; BRETO, C. «Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela».

En: ABAD, M.; BENITO, M. E. (coords.). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial, 2006, p. 363-501.

ALONSO, M. J.; ORTIZ, Y. «Del cuaderno de equipo al método de j proyectos». *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 2005, p. 62-65.

COLL, C. «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje j escolar», a: *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 1984, p. 119-138. ECHEITA, G.; MARTÍN, E. «Interacción social y aprendizaje», a: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza, 1990, p. 49-67.

GONZÁLEZ, P. «Comunitat d'Aprenentatge Ruperto Medina de Por-j tugalet». *Guix*, 263, 2000, p. 9-18.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. «Una visió global de Paprenentatg^ cooperatiu», a: *Suports. Revista catalana d'Educado especial atenció a la diversitat*, núm. 1, 1997, p. 54-64.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

KAGAN, S. «Kagan Structures and Earning Together. What is the Difference?», 2001. *Kagan Online Magazine*. <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html>

OVEJERO, A. *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz, la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU, 1990.

PARRILLA, A. *El profesor ante la integración escolar: «Investig^ don y formación»*. Buenos Aires (Argentina): Ed. Cincel, 1992 PUJÓLAS, P. *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaed 2004.

RUÉ, J. *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova, 1991. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, lí STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; JACKSON, H. J. «Hacia las auinclusivas», a: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Aulas inclush* Madrid: Narcea, 1999.