

Experiencias

Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa

Cooperative learning and visual disability: a successful experience in educational inclusion

E. Páez Romero, M. Urbano Labajos, M. C. Campanario Pérez,
M. M. Montiel Campos,¹ M. V. Patricio Moreno,²
A. Vioque Fernández,³ R. Caparrós Ruiz⁴

Resumen

Esta experiencia nos acerca al proceso de enseñanza-aprendizaje en un centro público de Málaga donde se encuentra escolarizada, en el primer curso de Educación Primaria, una alumna que presenta necesidades educativas especiales derivadas de su discapacidad visual (ceguera total), en el que se utilizó una metodología de aprendizaje cooperativo en el que la inclusión y la cooperación son claves para el desarrollo personal, social y educativo del alumnado, con resultados positivos no solo para la alumna implicada sino también para el grupo.

1 **Esther Páez Romero** (estherpaezromero@gmail.com), **Mercedes Urbano Labajos**, **María del Castillo Campanario Pérez** y **María del Mar Montiel Campos**. Maestras de la Junta de Andalucía del Equipo Específico para la Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga (Convenio ONCE). Dirección de Zona de la ONCE. Calle Cuarteles, 8; 29002 Málaga (España).

2 **María Victoria Patricio Moreno**. Maestra de la ONCE del Equipo Específico para la Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga (Convenio ONCE). Dirección de Zona de la ONCE. Calle Cuarteles, 8; 29002 Málaga (España).

3 **Amalia Vioque Fernández**. Profesora de Educación Secundaria en el IES Gandhi. Calle Joaquín Payá, 5; 23370 Orcera, Jaén (España).

4 **Remedios Caparrós Ruiz**. Maestra de Educación Primaria en el CEIP Gandhi. Calle Juan de Ortega, 13; 29190 Málaga (España).

Palabras clave

Discapacidad visual. Aprendizaje cooperativo. Educación inclusiva.

Abstract

This paper describes a teaching-learning experience in a public school at Málaga, Spain, attended by a primary school student with special education needs deriving from her visual disability (total blindness). Cooperative learning methods were used, with inclusion and cooperation as keys to personal, social and educational development that benefitted not only the student herself but the group as a whole.

Key words

Visual disability. Cooperative learning. Inclusive education.

Presentación y justificación

La **escuela inclusiva** es aquella que educa a alumnos y alumnas dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas adecuados a sus capacidades y necesidades. El principio de inclusión es el que va a garantizar el desarrollo de todos, va a favorecer la equidad y va a contribuir a una mayor cohesión social. Se trata de contemplar la diversidad del alumnado como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos (Stainback y Stainback, 1999).

El **aprendizaje cooperativo** consiste en utilizar, con una finalidad didáctica, el trabajo de alumnos en equipos reducidos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con el objetivo de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y aprendan, además, a trabajar en equipo.

Existe una diferencia fundamental entre trabajo en grupo y trabajo cooperativo. No se trata solo de hacer una misma cosa entre todos, sino también de hacer cada uno una cosa al servicio de una comunidad que persigue unas metas comunes (Pujolás, 2001).

PÁEZ, E., URBANO, M., CAMPANARIO, M. C., MONTIEL, M. M., PATRICIO, M. V., VIOQUE, A., y CAPARRÓS, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 73, 8-20.

El aprendizaje cooperativo potencia el aprendizaje de todos los alumnos, no solo de los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también a los referidos tanto a conceptos como a procedimientos. Y no solo de los alumnos que tienen más problemas para aprender, sino también de aquellos que están más capacitados para ello. Además, facilita la participación activa de todo el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo en este proceso. Todo ello contribuye a crear un clima en el aula mucho más favorable para el aprendizaje, facilitando la integración y la interacción de todo el alumnado.

Esta experiencia la llevamos a cabo durante el curso 2016-2017 en un centro público de la provincia de Málaga, en un aula ordinaria de 1.º de EP en el que se encuentra integrada una alumna ciega a la que nos referiremos, de aquí en adelante, como AGL. El grupo está formado por 24 alumnos que se conocen desde los 3 años. Sin embargo, al enfrentarnos a una nueva etapa educativa, en la que los cambios en el modelo de enseñanza-aprendizaje iban a ser sustanciales, nos planteamos la posibilidad de buscar otro tipo de metodología, basada en las capacidades del alumnado y en el modelo de una escuela inclusiva que acogiera a todo el mundo, independientemente de sus características personales, y así optamos por trabajar de manera cooperativa.

En un primer momento, tanto la tutora como la profesora especialista del Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual buscamos la metodología de aprendizaje de trabajo cooperativo que mejor se adaptara a nuestro grupo, y decidimos llevar a cabo una serie de medidas.

Primer paso: formación de los grupos base

Situamos las mesas en grupos heterogéneos de cuatro alumnos. Para los agrupamientos, realizamos un análisis del alumnado: nivel de atención, participación, capacidad para dirigir y actitud ante el trabajo. Las mesas quedarían establecidas como se muestra en la Figura 1. Al situar físicamente las mesas de esta manera, pretendemos que un equipo de aprendizaje cooperativo sea algo más que un grupo de alumnos que solo están físicamente juntos. Los miembros de un equipo van a tener una **doble responsabilidad**: aprender ellos lo que la maestra les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. Además, tienen una **doble finalidad**: aprender los contenidos escolares y aprender a trabajar en

equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar.

Figura 1. Agrupamiento de mesas y alumnos



Por ello, al trabajar desde este tipo de agrupamientos y poniendo en práctica las técnicas de aprendizaje cooperativo hemos fomentado situaciones en las que chicos y chicas se sienten unidos de verdad, donde nadie se siente superior o inferior al otro, donde todos son valorados y se sienten arropados por sus compañeros. Gracias a esta manera de trabajar en equipo, no existe una competencia, sino que se han dado situaciones de cooperación, de ayuda y de responsabilidad mutua.

Aunque dentro del marco teórico del aprendizaje cooperativo se recomienda que los grupos que se configuren sean estables, hemos optado por una movilidad entre los miembros de los mismos, ya que queremos que todos y cada uno de ellos vivan la experiencia de un trabajo compartido con su compañera AGL. Por otra parte, señalaremos que, si bien en un principio situamos espacialmente el grupo de la alumna AGL cerca de la tutora, vimos la necesidad de cambiar el grupo a una mesa más alejada, ya que nuestra intención era que la alumna se apoyara en su grupo de referencia al igual que el resto de compañeros de otros grupos, ya que hasta ese momento la dinámica de trabajo de AGL se había basado en solicitar una permanente y constante demanda a la maestra del aula. Decidimos que parte de la labor de la tutora tenía que asumirla el grupo: desde este momento, AGL empieza a ser más independiente y a asumir su rol dentro del grupo.

Una vez constituidos los grupos base, el paso siguiente fue poner un nombre identificativo a cada grupo, que eligieron entre todos. De este modo, en el aula quedaron

establecidos seis grupos: *Los águilas, El grupo trabajador, El equipo número uno, Los superosos, Los superbuenos y Los guardianes*. Formados los agrupamientos y la identificación, nos centramos en establecer los roles dentro de cada grupo, las tareas y responsabilidades de cada miembro del equipo. Con la asignación de los diferentes roles, nos aseguramos de que todo el mundo eligiera algo que hacer, y evitamos problemas de no participación y otros conflictos que pudieran aparecer, como el respeto del turno de palabra, ser pacientes con los compañeros, etc. Los roles quedaron definidos de la siguiente manera:

- Coordinador/a: comprueba que todos cumplen su tarea y coordina las tareas que cada cual debe realizar en cada momento.
- Animador/a: se encarga de dinamizar el grupo en la tarea para que todos participen.
- Portavoz: se encarga de preguntar las dudas del grupo a la maestra y de presentar el resultado de su grupo a todos.
- Encargado/a: se responsabiliza de los materiales, supervisa el nivel de ruido del grupo, controla el tiempo y vigila que todo quede recogido y limpio.

Segundo paso: explicación de nuestra nueva forma de trabajar

La interdependencia positiva es uno de los principios fundamentales en los que se sustenta el aprendizaje cooperativo, ya que supone la conciencia de que solo se tendrá éxito si lo tienen la totalidad de los compañeros. Por ello, es fundamental explicar a nuestro alumnado que para conseguir la tarea que se les proponga es necesario el esfuerzo de todos. Acostumbrados a trabajar individualmente, nos encontramos con miembros de un grupo que se aprovechan y copian el trabajo de sus compañeros, o aquellos otros que, en su afán de correr por ser el primero en acabar, dejan atrás al resto del equipo o no comparten la actividad con el resto de integrantes del grupo. De este modo, trabajamos con los grupos la idea de consenso, les enseñamos que tenían que buscar la forma de llegar a un acuerdo para tener una respuesta consensuada. Las maestras nos convertimos en mediadoras para enseñarles lo importante que es respetar la decisión del grupo y cómo trabajando en grupo nuestros resultados son

mejores. Este modelaje es constante, lo hablamos continuamente en el aula, analizamos cómo nos ha ido la tarea propuesta, las ventajas, los inconvenientes que hemos tenido, etc., ya que la tendencia al individualismo y a la competitividad heredada de la sociedad en la que vivimos están presentes también en nuestras aulas. Día a día, trabajamos la incorporación progresiva de estrategias y rutinas de aprendizaje cooperativo, que acogen cada vez con mayor naturalidad, y cuando les damos a elegir cómo quieren que hagamos una determinada actividad, prefieren trabajar en grupo.

Tercer paso: estrategias de aprendizaje cooperativo

Nos centramos, principalmente, en la utilización de dos técnicas de aprendizaje cooperativo: *Lápices al centro* y *1, 2, 4*, al mismo tiempo que seguimos trabajando actividades de inclusión y cohesión de grupo.

Lápices al centro

Para poner en práctica esta estructura, le indicamos a toda la clase la actividad que se va a realizar y le comunicamos que la vamos a trabajar en grupo utilizando la técnica de «lápices al centro». A continuación, cada miembro del equipo se hace responsable de una actividad, es decir, se reparten los ejercicios de manera consensuada. En el grupo en el que esta la alumna AGL se ha trabajado especialmente con los compañeros el uso de la descripción oral para la explicación de las ilustraciones que suelen aparecer en las actividades, para el reparto de las distintas tareas y para el orden a seguir a la hora de realizarlas, ya que no nos valdría decir «tú te encargas de esta, tú de esa y yo de la última». Tendríamos que decir el nombre del alumno que se encarga de cada tarea, para que AGL pueda comprender el reparto. Igualmente, cuando se finaliza una lectura o una actividad, no podemos decir «sigue tú...», haciendo un gesto con la cabeza o con la mano: hay que utilizar el nombre del niño al que le toca realizarla. Una vez aclarados estos pequeños y precisos cambios en el uso del lenguaje oral y la dinámica de funcionamiento, todos los equipos, para iniciar el trabajo, tienen que poner los lápices en el centro de la mesa. AGL situará sus manos encima de la máquina Perkins. Esto significa que es tiempo para poder dialogar con los compañeros. Es entonces cuando el responsable de la actividad número 1 se encarga de leerla con tranquilidad, asegurándose de que todos los miembros del equipo siguen simultáneamente también esa lectura en sus libros. De nuevo se hace hincapié en que el responsable de esa actividad tiene que asegurarse, preguntándole a AGL si tiene las

manos preparadas en su libro en braille, situadas en la pregunta en cuestión. Una vez leída, entre todos tienen que decidir cuál es la mejor forma de resolver la actividad a través del diálogo. Llegados a un acuerdo, recogen sus lápices del centro de la mesa y se disponen a redactar, individualmente, la solución a la que han llegado de forma grupal. Al acabar, se vuelven a dejar los lápices en el centro para que el encargado de la segunda actividad repita el mismo proceso que hemos descrito.

Con la utilización de esta estrategia, hemos comprobado cómo la alumna AGL sigue la actividad con facilidad. Aunque la lectura en braille es más lenta que la lectura en tinta, el apoyo auditivo de la lectura en voz alta del miembro del grupo responsable facilita la lectura táctil y permite que no se pierda información de la actividad. En cualquier caso, el equipo de AGL sabe respetar el ritmo de lectura de cada uno. Por otra parte, en el caso de AGL, esta escribe —si bien en braille— más rápido que sus compañeros videntes, por lo que AGL colabora dictando la respuesta que han decidido entre todos.

Otro de los beneficios de usar esta técnica es que elimina ese estrés que supone acabar rápido la actividad, ya que los alumnos dialogan, consensuan la respuesta, se dan tiempo para pensar, para hablar siempre desde el respeto.

Por otro lado, no olvidamos que gracias a la utilización de «Lápices al centro» no solo hemos visto cómo los resultados académicos mejoran, sino que nuestra clase está aprendiendo otra serie de valores: el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje de los compañeros, la solidaridad con el amigo o con la amiga que tienen al lado, la colaboración de unos con otros, etc. Si bien en algunas ocasiones surgen conflictos o se ponen nerviosos porque no todos tienen el mismo ritmo de aprendizaje, o discuten porque se producen diferentes formas de resolver una tarea o una cuestión, se van modelando estas conductas y se incide, una vez más, en la importancia de la ayuda mutua para que el grupo avance. A través de estas discrepancias, en las que cada cual defenderá su punto de vista, se crean situaciones de aprendizaje que, sin duda, mejoran el rendimiento.

Al inicio de esta experiencia, la mayoría del alumnado no había desarrollado las estrategias sociocognitivas necesarias para trabajar en grupo de forma cooperativa. Sin embargo, estas dificultades se han solucionado a medida que el alumnado se ha habituado a esta dinámica de trabajo. Sin duda, estos inconvenientes iniciales han sido compensados por los innumerables beneficios que hemos obtenido. Así pues, si

desde los primeros cursos vamos introduciendo estas técnicas sencillas, el alumnado irá adquiriendo las aptitudes necesarias del trabajo en grupo.

1, 2, 4

Explicamos a la clase que vamos a trabajar usando la dinámica 1, 2, 4. La maestra presenta la actividad a realizar. Los alumnos leen, primero individualmente, la actividad y piensan cuál puede ser la respuesta. En segundo lugar, se unen por parejas, se intercambian las respuestas oralmente, las comentan y, entre dos, piensan una sola respuesta que será pactada por ambos y la anotan. Por último, todo el equipo, los cuatro miembros, después de haberse enseñado las respuestas dadas y pactadas por las dos parejas del equipo, elaborarán entre todos la respuesta que finalmente expondrán al resto de compañeros de su clase en la puesta en común.

Esta técnica nos ha dado un gran resultado con la alumna AGL, ya que desde el primer momento en el que se pide un trabajo individual, se respeta el ritmo de lectura de la alumna. En este momento, hay que hacer un trabajo con el grupo en el que está AGL, ya que el resto de sus compañeros videntes suelen acabar la lectura individual antes que ella, por lo que les pedimos que la releen o que piensen en la respuesta que deberán compartir a continuación con su pareja. Seguidamente, los ritmos se equiparan, ya que a la hora de la escritura en braille con la máquina Perkins, como ya mencionamos anteriormente, AGL suele ser más rápida que sus compañeros, y se encarga de repetir la respuesta consensuada para que la escriba su grupo.

Técnicas de cohesión de grupo

Desde el primer momento en el que la tutora y la profesora especialista del Equipo Específico decidimos poner en marcha este proyecto de aprendizaje cooperativo en el aula, observamos la rapidez con la que el alumnado asumió el trabajo cooperativo y la capacidad de trabajar en grupo de esta clase. Nos preguntábamos el motivo, y nos dimos cuenta de que, de una manera absolutamente intrínseca, en este grupo en el que está integrada AGL se ha hecho desde Educación Infantil un gran trabajo de **cohesión grupal**, por lo que el alumnado tiene los valores de solidaridad, igualdad, tolerancia, respeto, espera, escucha, asertividad, etc., como eje transversal de todos los aprendizajes.

PÁEZ, E., URBANO, M., CAMPANARIO, M. C., MONTIEL, M. M., PATRICIO, M. V., VIOQUE, A., y CAPARRÓS, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 73, 8-20.

Desde que AGL se escolarizó en este centro, se ha asumido y aceptado la diversidad como un hecho natural. No nos hemos planteado ni hemos pretendido reducir esta diversidad entre el alumnado. De hecho, es algo imposible. Hemos optado por entender la diversidad como una oportunidad para crecer, hemos querido aprender a trabajar con ella y la hemos asumido como una fuente de enriquecimiento. Gracias a ella, hemos buscado otras alternativas de trabajo y hemos indagado en los beneficios del trabajo cooperativo.

Por ello, hemos decidido que seguiremos trabajando en esta dirección, profundizando en las técnicas de cohesión de grupo que se iniciaron en la etapa de Educación Infantil de una forma transversal. Hemos establecido una rutina en la que se han utilizado diferentes técnicas y actividades que han sido un éxito entre nuestro alumnado. No debemos olvidar que «jugar» es la mejor manera de aprender. Algunas de las actividades que hemos llevado a cabo son las siguientes: *La tormenta*, *El halago invisible*, el juego de *La NASA*, *La tela de araña*, *La señora directora quiere*, *El lavadero de coches*, *El aro*, *El telegrama*, *Masaje de animales*, *Pegatinas de colores*, *El zoo*, etc.

Resultados y conclusión

Sin lugar a dudas, el optar por el aprendizaje cooperativo no solo implica cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, sino también en la labor del maestro, haciéndonos reflexionar sobre nuestra metodología de trabajo con el objetivo de llegar a la mejora y a la calidad de la enseñanza.

Para los implicados en este trabajo, la experiencia de trabajar en cooperativo nos ha resultado muy positiva, ya que, si bien en un primer momento se abordó este método para mejorar la inclusión y el aprendizaje de AGL, hemos observado que no solo ha sido beneficioso para ella, sino que se han abordado con éxito otras necesidades del aula. Por ello, hemos llegado a la conclusión de que trabajar en cooperativo nos beneficia a todos. La consideración de las diferentes capacidades del alumnado nos enriquece a todos, ya que «todos sumamos».

De esta experiencia educativa se desprenden las siguientes conclusiones:

1. La alumna con discapacidad visual AGL aprende más y mejor cuando se crean situaciones en las que tiene que explicar, justificar y argumentar sus ideas a otros, en un aprendizaje cooperativo.

2. El individualismo y la competitividad pasan a un segundo plano en nuestra labor educativa, siendo el respeto, la tolerancia, el consenso, la solidaridad y la aceptación de las diferencias los pilares de nuestro trabajo diario.
3. El trabajo en valores fundamentales, más allá de los contenidos curriculares, ha aportado grandes beneficios en el rendimiento académico de nuestro alumnado.
4. El uso de métodos cooperativos ha favorecido el respeto hacia las diferencias. Los alumnos han tomado conciencia de que todos somos iguales y, al mismo tiempo, diferentes, y de que, si nos ayudamos, «todos avanzamos».
5. Los métodos cooperativos han permitido una atención educativa más personalizada hacia los alumnos.
6. El aprendizaje cooperativo ha ido más allá del aula, llegando a todos los rincones de la escuela, incluido el recreo escolar, que se ha convertido progresivamente en otro punto de cooperación.
7. Nuestro trabajo ha servido de experiencia para el resto del profesorado y hemos iniciado actitudes positivas que se han extendido al conjunto de la comunidad educativa.

Así pues, podemos concluir respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Cómo debe ser una educación de calidad para los alumnos que presentan una discapacidad visual?

Deberá ser aquella que le aporte una formación completa, que abarque todas y cada una de las áreas del currículo escolar establecido y ajustada a las necesidades educativas especiales de aquellos. Para conseguir esta educación de calidad, hay que empezar a construir una escuela y una sociedad para todos en las que las diferencias constituyan un valor fundamental para toda la comunidad educativa y para toda la sociedad.

No nos cabe duda de que, para llegar a esta educación inclusiva y a una escuela abierta a la diversidad, nuestra práctica educativa tiene que sustentarse en un trabajo basado en estrategias de colaboración en el que el aprendizaje cooperativo sea la piedra angular que regule nuestra labor docente.

PÁEZ, E., URBANO, M., CAMPANARIO, M. C., MONTIEL, M. M., PATRICIO, M. V., VIOQUE, A., y CAPARRÓS, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 73, 8-20.

Referencias bibliográficas

CARMEN, M. DEL, y JIMÉNEZ, J. R. (1992). El trabajo en grupo en Educación Infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 25-28.

ECHETA, G. (1995). El aprendizaje cooperativo: un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En: P. FERNÁNDEZ y M. A. MELERO (1995), *La interacción social en contextos educativos*, p. 167-192. Madrid: Siglo XXI.

ECHETA, G., y VERDUGO, M. A. (dirs. y coords.) (2008). *Informe final del proyecto «La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España: un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad»* [formato PDF]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (Universidad de Salamanca), Centro de Investigación y Documentación Educativa.

FABRA, M. L. (1992). El trabajo cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5-12.

GARAIGORDOBIL, M. (2005). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.

GERONÉS, M. L., y SURROCA, M. R. (1997). Una experiencia de aprendizaje cooperativo en Educación Secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 49-53.

GUITART, R. (1998). *Jugar y divertirse sin excluir: recopilación de juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Paidós.

MARTÍ, E. (1992). ¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo? *Aula de Innovación Educativa*, 9, 16-20.

MIQUEL, F. (1992). El trabajo en grupo en la Secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 29-40.

PÁEZ, E., URBANO, M., CAMPANARIO, M. C., MONTIEL, M. M., PATRICIO, M. V., VIOQUE, A., y CAPARRÓS, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 73, 8-20.

MIR, C. (coord.) (1998). *Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.

OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

PARCERISA, A. (1992). Campamentos escolares y actividades en pequeño grupo. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 21-24.

PÉREZ, C. (2003). Cómo desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 125, 63-67.

PUJOLÁS, P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo: una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 41-45.

PUJOLÁS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

PUJOLÁS, P. (2005). El cómo, el por qué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 51-55.

SALINAS, B., BELTRÁN, F., SAN MARTÍN, A., y SALINAS, C. (1996). [Condiciones y actitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales \[formato PDF\]](#). *Integración: revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 21, 21-32.

SERRA, P., y GUIX, D. (1997). Los grupos cooperativos en el aula, una respuesta al reto de la diversidad en la Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 46-48.

SERRANO, I. (1992). Del trabajo compartido al conocimiento compartido. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 13-15.

SERRANO, J. M., y GONZÁLEZ-HERRERO, M. E. (1996). *Cooperar para aprender ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: Diego Marín.

STAINBACK, S., y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

PÁEZ, E., URBANO, M., CAMPANARIO, M. C., MONTIEL, M. M., PATRICIO, M. V., VIOQUE, A., y CAPARRÓS, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 73, 8-20.

VARIOS AUTORES (1997a). Colaborar para aprender: reflexiones y experiencias sobre la interacción de un aprendizaje significativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 49-79.

VARIOS AUTORES (1997b). Cooperación y diversidad: propuestas para fomentar el intercambio y la colaboración en una escuela más libre e igualitaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 43-55.

Recursos web

FERNANDO TRUJILLO – Web&Blog: <http://fernandotrujillo.es/>.

Orientación Andújar: recursos educativos accesibles y gratuitos: <http://www.orientacionandujar.es>.

Programa CA / AC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar): <http://cife-ei-caac.com/es/programa-2/>.

Canal de YouTube del IES Ítaca: https://www.youtube.com/user/itacaies/featured?disable_polymer=1.

PÁEZ, E., URBANO, M., CAMPANARIO, M. C., MONTIEL, M. M., PATRICIO, M. V., VIOQUE, A., y CAPARRÓS, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 73, 8-20.