

LES FINALITATS  
EDUCATIVES  
ENVERS  
L'AGRUPAMENT DE  
L'ALUMNAT

David GALVEZ i CARVAJAL

Màster de Formació del Professorat d'Educació Física

Treball de Fi de Màster

Professor: Joan Arumí

Facultat d'Educació-Universitat de Vic

Vic, juny de 2012

# Índex

	Pàg.
0. Introducció.....	3
1. Marc teòric general.....	5
1.1 Les finalitats educatives segons la Llei d'Educació de Catalunya.....	5
1.2 L'agrupament heterogeni.....	7
1.2.1 Autors que defensen l'agrupament heterogeni.....	8
1.3 L'agrupament homogeni.....	13
1.3.1 Autors que defensen l'agrupament homogeni.....	14
2. Marc teòric aplicat a l'educació física.....	19
2.1 L'agrupament dels alumnes en el grup-classe d'educació física.....	19
3. Metodologia.....	24
3.1 Entrevistes amb les expertes.....	25
3.2 Recull de les pràctiques d'agrupament més comuns a l'ESO.....	27
3.3 Notes de camp.....	29
3.4 Qüestionari sobre l'agrupament en educació física.....	35
4. Resultats.....	37
4.1 Resultats de les entrevistes amb les expertes.....	37
4.2 Resultats del recull de les pràctiques d'agrupament més comuns a l'ESO.....	38
4.3 Resultats de les notes de camp.....	40
4.4 Resultats dels qüestionaris sobre l'agrupament en educació física.....	43
5. Discussió.....	45
6. Conclusions.....	46
6.1 Conclusions del marc teòric general.....	46
6.2 Conclusions del marc teòric educació física.....	49
6.3 Conclusions finals.....	50

<b>7. Bibliografia.....</b>	<b>51</b>
<b>8. Annex.....</b>	<b>54</b>
<b>8.1 Sessió educació física emprada a les notes de camp</b>	
<b>8.2 Qüestionaris sobre l'agrupament en educació física</b>	

## 0 Introducció

En el present treball de recerca, comprès dins del Màster de Formació del Professorat de Secundària de l'Especialitat d'Educació Física, s'analitzen les finalitats educatives de la LEC envers l'agrupament de l'alumnat.

El meu interès educatiu sobre aquest tema, neix arrel del meu pràcticum a 4t curs de CAFE en un institut de secundària. Durant les classes d'EF que vaig realitzar al centre, em va sobtar la gran diferenciació que hi havia a nivell educatiu, social, econòmic i cultural entre els alumnes dels diferents grups d'una mateix curs. Els grups eren grups homogenis, organitzats a partir de criteris de rendiment acadèmic. En els grups considerats d'alt nivell pràcticament només hi havia estudiants autòctons, provinents de la classes socials altes i per contra, als grups de baix nivell, hi abundaven estudiants d'origen immigrant i de classes socioeconòmiques considerades més baixes. Aquest fet, em va fer reflexionar sobre el model educatiu, les lleis que el regeixen i en definitiva, sobre les veritables finalitats de l'escola. Per aquests motius, he decidit realitzar la present recerca.

Pel que fa al treball, aquest s'estructura en quatre parts, la primera és el marc teòric general. En primer lloc, l'objectiu és analitzar el posicionament dels documents oficials en relació al model d'escola que propugnen, fent especial èmfasi en les finalitats educatives exposades a la LEC. En segon lloc, es tracta l'agrupament heterogeni i l'agrupament homogeni, amb l'objectiu d'esbrinar l'impacte que pot tenir el tipus d'agrupament de l'alumnat en l'assoliment de les finalitats educatives exposades a la LEC.

La segona part del treball, recull la fonamentació teòrica aplicada a l'educació física. L'objectiu de la qual, és conèixer si l'agrupament de l'alumnat pot ser un recurs que millori la intervenció didàctica del professor, o si per contra, és un aspecte poc rellevant en la gestió d'una sessió d'educació física.

En la tercera part, s'expliquen i justifiquen els quatre recursos metodològics emprats per dur a terme la part pràctica de la recerca. Els objectius d'aquesta part del treball són:

- 1) Constatar l'impacte que pot tenir el tipus d'agrupament escollit pels centres educatius en l'assoliment de les finalitats educatives esmentades a la LEC.
- 2) Conèixer el tipus d'agrupament (homogeni o heterogeni) més utilitzat als centres educatius de secundària de Catalunya

- 3) Constatar si l'agrupament de l'alumnat és un aspecte que pot millorar la intervenció didàctica del professor d'educació física.
- 4) Saber la importància que té pels docents l'agrupament de l'alumnat en les sessions d'educació física, així com els tipus d'agrupacions més comuns i els possibles avantatges de la formació d'equips.

Les eines emprades han estat una entrevista semiestructurada amb persones coneixedores de la temàtica, una taula de recollida de dades, una enquesta a professors d'educació física i per últim, unes notes de camp.

En la quarta part, un cop aplicades les eines metodològiques, s'exposen els resultats obtinguts. També he elaborat un apartat de discussió, on hi ha una breu reflexió del treball, algunes de les dificultats que tingut per realitzar-lo, així com alguns dels aprenentatges que aquest m'ha aportat.

Finalment, he dedicat un capítol per tractar les conclusions de la recerca.

# 1 Marc Teòric General

Per fonamentar el següent treball s'han emprat com a referència les opinions de diversos autors de reconegut prestigi. Es citaran autors com Benavente (2001), Dupriez (2009), Enkvist (2009), Ferrer, Castel i Valiente (2009), Ford, Davern i Schnorr (1999), Moreno, Pedrals i Torné (1994), Pàmies (2011) o Pujolàs (2001, 2002 i 2008), entre d'altres.

## 1.1 Les finalitats educatives segons la Llei d'Educació de Catalunya

El primer objectiu del treball és conèixer el posicionament dels documents oficials en relació al model d'escola de referència pels centres educatius.

Per això, en aquest primer punt del treball, analitzaré l'orientació que es dona des de les institucions a l'Educació Secundària Obligatòria, a través de l'estudi de les dos principals lleis educatives vigents i del Currículum d'Educació Secundària Obligatòria. Tot i l'anàlisi dels tres documents oficials per contextualitzar l'estudi, en el present treball em centraré en les finalitats educatives exposades a la Llei d'Educació de Catalunya (12/2009).

Primerament, tractaré de forma breu la Ley Orgánica de Educación (LOE 4/2006), perquè com a llei estatal, té un pes significatiu en les lleis educatives pròpies d'arreu dels territoris que integren l'estat espanyol.

La LOE en el seu article número 1 i 2, desglossa els principis i les finalitats que han de regir l'educació a l'estat espanyol. Quan els exposa, parla de la construcció d'un model educatiu que garanteixi la igualtat d'oportunitats, la inclusió educativa i la no discriminació, tot això, actuant com un element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials. En resum, la LOE demana que els centres educatius promoguin l'educació per a tots i el desenvolupament social i educatiu de cadascun dels alumnes.

Pel que fa a la Llei d'Educació de Catalunya, a partir de la seva lectura, dona a conèixer les raons o finalitats de l'escola a nivell educatiu, social, econòmic i cultural i cívic. El text exposa el següent:

- **Les raons educatives** es fonamenten en la necessitat de millorar el rendiment escolar en l'educació bàsica i obligatòria, d'estimular la continuïtat dels estudiants en l'etapa

d'educació post-obligatòria i d'adequar-se als requeriments de la societat del coneixement.

- **Les raons socials** es basen en l'obligació de compensar les possibles desigualtats d'origen social a l'interior del sistema educatiu i d'abordar amb garanties d'èxit la integració escolar de tots els alumnes.
- **Les raons econòmiques** són motivades pel requeriment d'una qualificació educativa i professional més elevada de la ciutadania per a poder millorar la competitivitat de l'economia catalana i possibilitar el canvi del model econòmic de Catalunya en un entorn global.
- **Les raons culturals i cíviques** són impulsades per la voluntat de conformar una ciutadania catalana identificada amb una cultura comuna, en la qual la llengua catalana esdevingui un factor bàsic d'integració social.

També en l'article número 2, tracta un conjunt de principis on s'exposa la necessitat d'implantar un model comprensiu que potenciï la solidaritat, la igualtat d'oportunitats, el pluralisme, la convivència, la cohesió i la inclusió social, entre d'altres.

En aquesta mateixa línia, es manifesta el Currículum d'Educació Secundària, on ja en les consideracions generals de la introducció exposa aspectes com:

- S'ha d'optar per una escola comprensiva, és a dir, per una escola que integri realment la diversitat dels nois i noies, amb l'objectiu de donar resposta als seus diferents interessos, capacitats i ritmes d'aprenentatge.
- Defugir de les divisions excloents, evitant seleccions precoces que ben sovint releguen els grups socials més desfavorits a sortides que reforcen una societat poc igualitària.
- Permetre que tots els nois i noies, en finalitzar l'etapa obligatòria, hagin assolit amb èxit els objectius generals de l'etapa i hagin desenvolupat al màxim llurs possibilitats en els diferents aspectes personal, social professional i acadèmic.
- L'eliminació de la divisió dels alumnes entre l'opció acadèmica i l'opció professional.
- Una pràctica pedagògica que permeti adequar les activitats a l'aula a la diversitat que els alumnes manifesten en el seu procés d'aprenentatge.

Per tant, després de l'anàlisi de les dues lleis d'educació i del Currículum de Secundària, puc concloure que tots aquests documents tenen el model d'escola comprensiva com a marc de referència.

A continuació, ens centrarem en les finalitats educatives que hem tractat anteriorment i que s'exposen a la LEC. Fent referència a aquestes, un dels aspectes organitzatius que considero més rellevants o, que poden tenir un major impacte en la consecució de les finalitats educatives és l'elecció del tipus d'agrupament de l'alumnat a secundària. Aquest agrupament, es pot dur a terme mitjançant el model selectiu (grups homogenis – tracking) o el model comprensiu inclusiu (grups heterogenis – mixed-ability).

Després d'haver conegut les finalitats que han d'assolir tots els centres educatius, el pròxim objectiu de la recerca és estudiar quin impacte tenen aquests dos models d'agrupament en la consecució de les finalitats educatives estipulades a la Llei d'Educació de Catalunya.

## 1.2 L'agrupament heterogeni

En aquest punt del treball, per parlar de l'agrupament heterogeni em basaré en el model comprensiu i el model inclusiu. Segons Roca (2008) el model comprensiu prové de la paraula anglesa *comprehensive* que es refereix a incloure, per tant, una educació comprensiva és una educació que inclou, o que no exclou a ningú. El mateix Roca (2008), explica les característiques que ha de complir el model comprensiu:

- Existència d'un currículum comú, per tant amb uns objectius comuns per a tots els alumnes, tot i que els camins per aconseguir-los puguin ser diversos.
- L'agrupament dels alumnes acostuma a fer-se per edat cronològica, descartant els agrupaments homogenis per capacitats o aptituds.

Degut a aquesta darrera característica esmentada per Roca (2008), al llarg d'aquest treball parlaré de l'escola comprensiva i de l'escola inclusiva com a conceptes equivalents pel que fa a l'agrupament heterogeni de l'alumnat, ja que l'escola inclusiva es basa en la premissa fonamental d'incloure a tots els alumnes en un mateix centre i en una mateixa aula.

En aquest sentit, Susan Bray Stainback (dins Pujolàs 2002:16) defineix l'educació inclusiva com “el procés pel qual s'ofereix a tots els nens, sense distinció de la discapacitat, l'ètnia o qualsevol altre diferència, l'oportunitat per continuar sent membres de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins de l'aula”.

Roca (2008) afirma que el model comprensiu, aplicat a l'educació secundària, va arribar a Europa a principis del segle XX, procedent dels EUA i recollia els ideals de justícia social i



d'igualtat d'oportunitats. En les dècades de la meitat del segle passat, països com Escòcia, Canadà, Austràlia i Nova Zelanda assagen models comprensius amb un èxit significatiu.

Segons aquest mateix autor, a partir dels anys seixanta, al Regne Unit es comencen a implementar les *comprehensive school* amb la idea d'esdevenir escoles de secundària que superessin la tradicional separació en tres branques de l'ensenyament britànic. La influència de la comprensivitat a secundària s'expandí a països com Suècia (*Grundskola*), França (*Collège únic*), Dinamarca (*Folkeskole*) i Itàlia (*Scuola Media*). En d'altres indrets, com la Gran Bretanya i l'estat Espanyol, diversos autors expliquen que les reformes comprensives mai s'han arribat a aplicar del tot.

Actualment alguns dels països que utilitzen aquest model són Finlàndia, Canadà o Nova Zelanda.

### 1.2.1 Autors que defensen l'agrupament heterogeni

En aquest apartat recullo les opinions favorables de diversos autors en quant a l'agrupament heterogeni, així com les crítiques al model homogeni per reforçar les seves postures. Tot això, en relació amb el marc de les finalitats educatives.

Els defensors dels models heterogenis, fan referència a determinats documents oficials. Com per exemple, la Declaració de Salamanca, on en el seu dia molts països van subscriure el següent:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. [...] Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y, como consecuencia, para toda la sociedad. (...) Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. (UNESCO, 1995:50-60).

A títol individual, i segons Dupriez (2009), la pregunta fonamental que s'ha de plantejar l'escola/societat és el significat de la institució escolar i la seva relació amb "la resta del món". Aquest mateix autor argumenta:

Si considerem, com passa en general als nostres països democràtics, que l'escola és la institució per excel·lència que ha de preparar per a la vida pública i ciutadana en una societat pluralista, aleshores ha de ser un lloc on cada nen aprèn a cohabitar amb els altres, on cada nen descobreix també dins de la seva escola un món i aspectes

culturals diferents dels que coneix a la seva família. Amb aquesta perspectiva, i amb modalitats que, és clar, poden ser diverses, és desitjable que cada centre sigui, d'alguna manera, un microcosmos en què s'alternen una diversitat d'alumnes procedents d'una diversitat de grups socials i culturals. (DUPRIEZ, Vicent, 2009, p.7)

En aquesta mateixa línia es manifesten Ford, Davern i Schnorr (dins Pujolàs 2001:16) defensen que “si acceptem la diversitat com un fet normal, admetrem que com més heterogènia sigui la composició d'una classe més enriquidores seran les interaccions entre els alumnes i més es correspondrà aquesta composició amb la realitat heterogènia de la societat, la majoria dels seus entorns (domèstics, laborals o recreatius) són, en efecte, fonamentalment heterogenis”.

Un altre autor que recolza l'agrupament heterogeni, és Pujolàs (2002:3), que explica: “per aconseguir una educació de qualitat per a tots, tots els alumnes han de ser atesos en un mateix centre i en una mateixa aula. Més que separar els alumnes per les seves capacitats, s'ha d'ajustar el què s'ensenya a les capacitats de cadascun i proporcionar les ajudes necessàries perquè cadascú desenvolupi al màxim les seves capacitats”.

Per a Pujolàs (2008:60) l'escola no pot limitar-se a transmetre només coneixements acadèmics, sinó que s'ha de parlar d'altres sabers, com el saber fer, el saber aprendre, el saber ser i el saber viure. Segons aquest mateix autor, aquests sabers han de conformar els quatre pilars bàsics de l'educació.

- **Opinions vers les raons educatives, socials, econòmiques i culturals i cíviques:**

Dupriez (2009), considera que el model homogeni comporta una segregació social, acadèmica i/o ètnica. Entenent per segregació, una distribució desigual dels individus respecte d'una característica específica, amb efectes negatius per a determinades categories d'individus. Creu que aquest model és un problema, perquè en una societat democràtica pluralista, l'escola és el lloc on s'aprèn a viure amb individus i grups diferents.

Dupriez (2009:6) cita l'informe Coleman, on s'explica que la segregació suposa un problema, ja que és una font de desigualtats en els aprenentatges, per tant, no obeeix a una política d'igualtat d'oportunitats (equality of opportunities). A més aquesta segregació, té un impacte negatiu en el benestar de l'alumne a l'escola, i fins i tot, afecta la motivació d'aquest per continuar estudiant.

Al respecte, Jordi Pàmies (2011:8) recull les impressions d'un noi que acaba de conèixer el seu agrupament pel curs vinent, el jove diu: “*¿Per què s’han fet tres grups de nivell? Si ja estàvem bé. Aquí ens han reunit a tots els babaus. Així no farem res*”. El mateix Pàmies, exposa que els estudiants acostumen a adequar-se a les expectatives que s’han generat sobre ells. Ainscow (1995), també defensa aquesta teoria, ja que considera que el sistema d’etiquetar els alumnes en funció de la naturalesa de les seves dificultats educatives fa disminuir les expectatives vers aquests alumnes i això genera un efecte negatiu en el seu esdevenir a l’escola.

A més, segons Flores-González (dins Pàmies 2011:5), la segregació de l’alumnat en grups homogenis, no només genera missatges d’inferioritat i superioritat entre els i les alumnes, sinó que és un aspecte de vital importància en la construcció de la identitat dels mateixos.

Dupriez (2009:13), tornant-se a recolzar en estudis de Coleman afirma: “dos alumnes semblants (en relació al nivell escolar i l’origen sociocultural) tindran trajectòries diferents si s’escolaritzen en entorns on un està envoltat majoritàriament d’alumnes amb un nivell escolar molt fluix i l’altre en un entorn escolar molt afavorit, és a dir, la influència del grup d’iguals sobre cadascun dels alumnes és primordial”.

El mateix Dupriez (2009) cita un estudi de recerca de Duru i Bellat(2004), on s’analitzava l’impacte de la composició social de l’aula sobre el progrés de l’alumnat. En aquest s’afirma, que la composició social pot influenciar de manera significativa les aspiracions professionals dels alumnes, algunes de les seves actituds, així com les expectatives i exigències dels educadors.

A part d’aquestes influències directes de la composició del grup, Dupriez (2009), un estudi d’Opdenakker i Van Damme citat pel mateix autor i Pàmies (2011), defensen que hi ha d’altres d’indirectes que provoquen una disminució del rendiment acadèmic dels més desfavorits. Pàmies (2011) ho justifica de la següent manera:

A través dels agrupaments es distribueixen les possibilitats de construir trajectòries d’èxit a l’escola. La separació dels estudiants en agrupaments de nivell actua com a element de diferenciació en crear uns espais privilegiats - enfront d’altres desfavorits-, per l’aprenentatge. Així, l’accés al coneixement i les experiències que tenen els estudiants en els grups de baix nivell són més limitades [...]. En els grups de baix nivell els estudiants reben menys estímuls per a l’aprenentatge. Subjectes a expectatives més baixes, acostumen a rebre menys feedback i els són assignades tasques considerades de menor dificultat, i de menor nivell acadèmic. Acostumen a

tractar una part més reduïda del currículum, la seva instrucció tendeix a ser més fragmentada i és més fàcil que perdin l'interès per l'escola. (PÀMIES, Jordi, 2011, p.4)

En la mateixa línia, Gamora (dins Pàmies 2011) expressa que contrasten les altes expectatives per als estudiants en els grups d'alt nivell, on els professors passen més temps seleccionat i preparant-les activitats i es promouen les competències que són més valorades en l'escola.

Pel que fa a la socialització entre el grup d'iguals, segons Stearns (dins Pàmies 2011:4), els estudiants tendeixen a escollir els seus amics en els mateixos grups de nivell i l'estructuració escolar interna assenyala els límits de les relacions interculturals. Així, els contactes interculturals disminueixen quan la segregació escolar interna augmenta. És a dir, aquest fet redueix dràsticament les possibilitats reals dels alumnes d'establir relacions més enllà dels seus coetanis i poder accedir a diversos grups d'iguals mitjançant l'institut.

A nivell més sociocultural, Jordi Pàmies (2011) cita un treball propi de l'any 2006 on posa de relleu que els alumnes immigrants gaudeixen de nivells baixos d'acreditació acadèmica, de continuïtat post obligatòria i menors oportunitats per construir trajectòries convencionals d'èxit. Per exemple, el fet de desconèixer la llengua catalana dificulta lògicament les condicions d'aprenentatge, i esdevé un fet que genera confusió a l'hora de valorar les capacitats de l'alumne. A més, considera que els immigrants estan exposats a fórmules d'aprenentatge lingüístic descontextualitzades a una metodologia repetitiva i activitats que els infantilitzen.

Pàmies (2011:3), cita els treballs de Mickelson i Everett on es demostra que els estudiants de minories ètniques o baix estatus socioeconòmic, i amb similars capacitats que la resta, tenen més possibilitats d'acabar en grups de baix nivell.

També Bonal, Essomba i Ferrer (2004) citen una anàlisi que avalua el rendiment escolar a Catalunya, on s'exposa que com a mínim un de cada quatre alumnes abandonen l'escola o que malgrat obtenir-ne el títol, no han aconseguit una preparació mínima per fer front amb èxit les exigències socials i laborals de la vida adulta. Encara més significatiu és que una anàlisi del perfil social d'aquests nois i noies ens mostra amb gran contundència, que el nivell sociocultural de les famílies és determinant a l'hora de preveure possibilitats d'èxit o fracàs en la trajectòria escolar dels alumnes. Aproximadament un 70% d'aquests alumnes provenen d'entorns socioculturals baixos.

Segons Bonal, Essomba i Ferrer (2004:14) Aquestes xifres posen sobre la taula l'incompliment del principi segons el qual l'educació té com a funció garantir la igualtat d'oportunitats. Per tant, l'escola no aconsegueix modificar les desigualtats socials, i esdevé sovint una institució que reproduceix les desigualtats existents.

També segons aquests darrers autors, es produeix un accés desigual dels grups socials i de l'alumnat d'origen i immigrat als nivells educatius post obligatoris (presència menor classes treballadores), per tant hi ha una correlació negativa entre nivell de renda i resultats educatius.

A continuació, es recull a mode de resum, les crítiques dels defensors de l'agrupament heterogeni vers l'assoliment de les finalitats educatives mitjançant l'agrupament homogeni.

<b>Autors</b>	<b>Raons educatives</b>
Ainscow (1995)  Duru i Bellat (2009)	Als alumnes exclosos se'ls hi nega la possibilitat d'interactuar amb els altres, això limita les seves oportunitats d'aprenentatge, ja que la interacció amb companys diferents beneficia sens dubte la seva formació.
Pujolàs (2002)	El criteri selectiu no ofereix una educació de qualitat per a tots els alumnes. Per aconseguir-la, cal tots els alumnes siguin atesos en un mateix centre i en una mateixa aula.
Dupriez (2009), Pàmies (2011)	Font de desigualtat en els aprenentatges (clima de classe negatiu, menor implicació del professor, menys estímuls, tasques menors, fragmentació del currículum, etc.).
Opdenakker i Van Damme (2009) / Flores González (2011)	Impacte directe en la construcció de la identitat, benestar personal i l'actitud envers l'aprenentatge.
Dupriez (2009), Pàmies (2011), Ainscow (1995) i Gamora (2011)	Impacte en la motivació per a continuar estudiant (assimilació expectatives generades). El sistema d'etiquetar als alumnes en funció de la naturalesa de les seves dificultats fa disminuir les seves expectatives, fet que té una evident repercussió negativa en el seu rendiment.
Coleman (2009)	La influència del grup d'iguals sobre cadascun dels alumnes és primordial
<b>Autors</b>	<b>Raons Socials</b>
Dupriez (2009)	Segregació social
Pàmies (2011)	Les agrupacions homogènies, provoquen nivells baixos d'acreditació acadèmica i de continuïtat post obligatòria en els alumnes immigrants.
Stearns (2011)	Limitació de les relacions interculturals
Bonal, Essomba i Ferrer (2004)	Escola = a institució que reproduceix les desigualtats existents a la societat.
<b>Autors</b>	<b>Raons econòmiques</b>

Pàmies (2011)	La homogeneïtzació provoca la manca d'igualtat d'oportunitats per fer front a les demandes del mercat laboral, i la vida en general.
Mickelson i Everett (2011)	Baix status socioeconòmic= majors probabilitats de ser inclosos en grups de baix nivell.
Bonal, Essomba i Ferrer (2004)	Correlació negativa entre nivell de renda i resultats educatius
<b>Autors</b>	<b>Raons Culturals i cíviques</b>
Pàmies (2011)	Aprenentatge lingüístic descontextualitzat
Dupriez (2009)	Segregació cultural

*Taula 1. Recull d'arguments contraris a l'agrupament homogeni.*

Per últim, i per a il·lustrar tota aquest vessant favorable a l'heterogeneïtat, citaré les declaracions que va fer Marta Mata (dins Pujolàs 2002:13) en una entrevista publicada en el setmanari Presència l'any 2002, ja que considero que recull de forma excepcional la filosofia d'aquest pensament.

La periodista pregunta: “¿Se avanza más en una clase heterogénea que no en una clase homogénea, donde todos los alumnos tienen el mismo nivel?”. I ella li respon: “Sí, si es eso lo que te propones. Si lo que quieres enseñar es el pluscuamperfecto, incluso los hay que llegan a decir que es necesario separar a los niños de las niñas, porque dicen que su ritmo intelectual es diferente. Pero si lo que quieres es educar, es decir, hacer crecer las posibilidades de todos los niños, lo mejores tenerlos juntos. Lo que los niños pueden hacer para ayudarse unos a otros es extraordinario. No hace mucho me explicaba una maestra de primaria que en su clase tenía a un alumno ciego. Resulta que aquel curso fue el mejor curso de lengua que jamás había tenido”. “¿Per què?”, va dir la periodista. I Marta Mata va respondre: “Pues porqué, con aquel compañero ciego, todos debían esforzarse a hablarle de tal forma que supliera lo que él no veía. Aprendieron a jugar con las palabras, perfeccionaron la precisión del vocabulario y desarrollaron su lenguaje. Y, además, aprendieron a ser ciegos”. (PUJOLÀS, Pere, 2002, p.13)

### **1.3 L'agrupament homogeni**

L'agrupament homogeni es fonamenta en l'escola selectiva. *El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* (1987:9) defineix l'escola selectiva com “l'organització que afavoreix la selecció i la classificació precoç dels alumnes i de la seva assignació primerenca a branques educatives molt

diferenciades, tant per la seva estructura curricular com per les possibilitats de promoció social i cultural que impliquen”.

És a dir, el model selectiu es basa en la constitució de grups homogenis o de nivell per distribuir els alumnes dins del centre escolar. Per tant, és una escola que selecciona aquell alumnat que considera que té les aptituds i actituds necessàries per adquirir els seus sabers, i allibera apart als que no considera capaços d'assimilar els coneixements. Al ser un model selectiu, genera valgui la redundància, un centre educatiu selectiu per a uns quants, partint de la base que hi ha uns alumnes que serveixen per estudiar, i que hi ha d'altres que no.

Consideren que l'aprenentatge heterogeni provoca l'endarreriment dels alumnes més avançats, perquè obliga a baixar el llistó per adaptar-se al nivell mig dels alumnes. En aquest sentit, exposen que l'agrupament heterogeni comporta un descens del nivell educatiu.

Múltiples vegades, les capacitats, aptituds i nivell acadèmic suposats pels professors no són els únics criteris emprats per dur a terme l'agrupament dels estudiants. En aquestes agrupacions, també juguen un paper fonamental la classe social i l'estatus immigrant.

### **1.3.1 Autors que defensen l'agrupament homogeni**

En aquest apartat recullo les opinions a favor de diversos autors en quant a l'agrupament homogeni, així com les crítiques al model heterogeni.

Els defensors de l'agrupament homogeni, consideren l'agrupament heterogeni com obsolet, perquè segons ells es tracta d'un model antic i superat en la majoria dels països europeus que haurien retornat (segons aquests autors) a models homogenis després de constatar el seu fracàs.

Per exemple, autors com Moreno, Pedrals i Tomé assenyalen la inoperativitat del model:

La llamada comprensividad pretende a toda costa evitar el fracaso escolar, haciendo imposible también el éxito: impidiendo que los alumnos con buena capacidad puedan desarrollarla en condiciones adecuadas. Asimismo se impide que los alumnos con capacidad manual-artesanal la desarrollen satisfactoriamente. Por ende, los alumnos con dificultades especiales no reciben la atención que realmente precisan. El igualitarismo práctico que la comprensividad propugna no se aguanta y, afortunadamente, es irrealizable, como el tiempo se encargará de demostrar: es una respuesta propia de algún delirio ideológico, pero que va contra natura; sin embargo, el pedagogismo tiene adalides obcecados, empeñados en demostrar el *milagro de la*

*comprensividad*: testarudos en hacer creer que la cesta llena de manzanas sanas y podridas no sigue las leyes de la naturaleza (MORENO, Evelio; PEDRALS, Josep; TOMÉ, Ramón, 1994, p.57)

També la professora sueca Enkvist (2009:8-18), molt crítica amb l'agrupament heterogeni, afirma: "Després de quatre dècades amb la nova pedagogia, el públic suec ha reaccionat". En aquesta afirmació es refereix al fet que han començat a qüestionar-se el model i a prendre mesures correctores. O d'altres afirmacions com "La formació de les noves mestres es troba actualment en mans de tendències psicopedagògiques que prioritzen la comprensió dels problemes dels alumnes abans que el seu progrés intel·lectual" o "És una política de l'estruç pensar que si la diferència no es mesura, no existeix".

Un altre dels representants suecs, Larsson (citada per Enkvist, 2009:15), opina que "l'escola comprensiva no ha beneficiat als nois de la classe treballadora com s'havia previst" i reivindica la tornada a valors de la denominada escola tradicional.

En aquest mateix sentit, s'expressa Benavente (2001), perquè segons aquest autor el model comprensiu "no possibilita la promoció social perquè si cal assegurar la igualtat de resultats no hi ha més remei que "abaixar el llistó", atès que aconseguir els mateixos resultats per a tots els alumnes és, segons Benavente, simplement impossible. També, els més perjudicats, segons aquest autor, són "els alumnes de l'escola pública, que són aquells als quals se'ls hauria d'oferir una atenció més detallada i exigent per assolir cotes d'excel·lència, i resten exclosos d'una autèntica possibilitat de promoció social".

El mateix Benavente (2001) expressa l'existència d'una realitat plural des del punt de vista social, cultural, política i geogràfica i que la unificació que presenta l'ESO provoca la desmotivació dels alumnes més capacitats. Benavente (2001) també defineix l'escola comprensiva com una educació per a tots, sense esforç, ni competitivitat. A més considera que la igualtat d'oportunitats pertany al finançament de l'educació i per tant, no està relacionada amb la composició del grup classe. Per aquest autor, l'escola comprensiva a la qual es fa referència en la Llei d'educació no tracta l'agrupament de l'alumnat, sinó a un currículum de continguts comuns per a tots.

Benavente (2001), expressa que l'escola comprensiva no admet d'altres opcions, ja que obliga a tots els alumnes a seguir el mateix itinerari formatiu, provocant una discriminació perquè els alumnes que haurien escollit d'altres vies formatives no poden fer-ho.



Carabaña dins de Benavente (2001) deixa patent el seu refús a l'agrupament heterogeni:

La igualtat a l'aula augmenta si en atendre als endarrerits el professor descuida als avançats. Ara es tractaria d'igualar per baix, un tipus d'igualtat que a molts no ens sembla desitjable. Estrictament parlant, perquè la comprensivitat d'aula produeixi igualtat positiva, perquè millori els dolents sense empitjorar als bons- s'ha de donar una situació força improbable: que l'alumne endarrerit aprengui més en la seva classe d'edat que en la seva classe de saber i que als altres alumnes els sigui almenys indiferent la seva presència (BENAVENTE, José María, 2001, p.92)

Benavente (2001:93) també considera que la comprensivitat provoca un sistema d'avaluació injust per voler aconseguir els mateixos resultats. Explica que sense l'existència d'esforç i competitivitat és necessari un sistema d'avaluació orientat a facilitar la consecució de l'objectiu igualitari. Segons aquest, per això es prescindeix de tots aquells criteris que puguin evidenciar les diferències i per tant, que no tots els alumnes puguin aconseguir els objectius previstos.

Sens dubte, com hem vist amb Benavente, una de les crítiques més ferotges al sistema comprensiu, rau en el fet que la seva aplicació comporta un descens del nivell educatiu. La professora sueca Enkvist (2009:9) afirma: "Es persegueix la justícia pels alumnes menys avantatjats, però no mitjançant els coneixements, sinó frenant als altres alumnes. Parlen d'exclusió, però no exigeixen que tots facin un esforç".

També la professora Enkvist (2009:4) discuteix el sistema d'avaluació, aquesta diu "La participació arriba a ser l'element suficient per aprovar, independentment de si s'ha assolit algun aprenentatge". Per tant, creu que amb l'aplicació del model comprensiu l'aprenentatge acadèmic és molt baix.

Aquests autors consideren que la solució a les dificultats que representen donar classe a alumnes heterogenis passa per una selecció i atenció segregada de l'alumnat. Per exemple, Moreno, Pedrals i Tomé manifesten:

Cabe preguntarse si el tratamiento de la diversidad ha de llevarse a cabo desde la uniformidad del sistema educativo o al revés, si éste ha de ser diversificado a partir de una cierta edad (educación propedéutica, profesional, especial...). Nosotros, profesores de un Instituto de Bachillerato que lleva diez años experimentando la Reforma, creemos que una sociedad plural y heterogénea no reclama dos líneas educativas (BUP y FP), ni mucho menos la unificación de ambas en una sola (la ESO), sino más bien un mayor abanico de posibilidades realistas, en concordancia con las capacidades y los intereses

de los adolescentes (que no son niños)” (MORENO, Evelio; PEDRALS, Josep; TORNÉ, Ramón; 1994, p.57).

A continuació, es presenten un recull de crítiques dels defensors de l'agrupament homogeni vers l'agrupament heterogeni.

<b>Autors</b>	<b>Raons Educatives</b>
Moreno, Pedrals i Tomé (1994)  Envkist (2009)	Fa impossible l'èxit escolar
	No a la unificació de línies educatives.
	Els alumnes amb grans capacitats no poden desenvolupar-se en condicions adequades.
	Els alumnes amb necessitats especials no reben l'atenció que necessiten.
Envkist (2009)	No es prioritza el progrés intel·lectual de l'alumne/a.
	Les diferències entre estudiants existeixen, no es poden amagar.
Benavente (2001)  Envkist (2009)	Desmotivació dels alumnes més capacitats.
	Escola de la cultura del NO esforç
	L'ensenyament comprensiu no admet opcions.
	La comprensivitat provoca un sistema d'avaluació injust.
Carabaña (2001)	La comprensivitat d'aula afecta als alumnes avançats.
<b>Autors</b>	<b>Raons Socials</b>
Larsson (2009)	L'escola comprensiva no beneficia als més necessitats.
Benavente (2001)	No possibilita la promoció social.

*Taula 2. Recull d'arguments de diversos autors contraris a l'agrupament heterogeni.*

Seguidament, s'exposa una taula elaborada per Pujolàs (2002:12) on es recullen els trets bàsics d'ambdós models.

<b>Model selectiu</b> (Grups Homogenis)	<b>Model inclusiu</b> (Grups Heterogenis)
Posa l'èmfasi en la transmissió de coneixements acadèmics.	Posa l'èmfasi en la transmissió de diferents sabers (saber, saber fer, saber ser i saber conviure).
Escull l'alumnat que té les habilitats i els comportaments necessaris per assolir aquest saber. Tracta apart als que no els tenen.	Considera que tots els alumnes poden progressar en aquests sabers. Per fer-ho, cal que tots tinguin presència i participació activa en una mateixa aula.
El seu èxit es mesura mitjançant el nombre d'alumnes que assoleixen la seva finalitat.	El seu èxit es mesura pel progrés dels alumnes en el seu recorregut educatiu.

Es preocupa per trobar mètodes eficaços per ensenyar més de cada matèria.	Es preocupa per trobar recursos que permetin ensenyar tots els alumnes fins el màxim del seu potencial.
La diversitat es considera un inconvenient, i els seus esforços es dirigeixen a homogeneïtzar els centres educatius. Pretén que els alumnes amb dificultats siguin alligonats de forma separada, ja sigui en un mateix centre o en un de diferent.	La diversitat s'entén com quelcom normal i enriquidor pel desenvolupament integral de tots els alumnes.

*Taula 3. Característiques fonamentals dels models selectiu i inclusiu.*

## **2 Marc teòric aplicat a l'educació física**

En la primera part de la recerca, l'estudi es basava en l'agrupament de l'alumnat a nivell organitzatiu de centre. Ara, en aquesta segona part, pretenc analitzar aquest mateix ítem, però des del camp de l'educació física.

Per què és rellevant aquesta temàtica en l'educació física? Doncs penso que en una sessió d'EF s'han de tenir en compte un munt d'aspectes (temps de pràctica, el paper dels lesionats, les transicions, etc.) que tenen un impacte significatiu en l'èxit o el fracàs d'una sessió. En aquest cas, l'objectiu de la recerca és conèixer si l'agrupament de l'alumnat pot ser un recurs que millori la intervenció didàctica del professor, o si per contra, és un aspecte poc significatiu en la gestió d'una sessió d'educació física.

Per donar resposta a aquesta incògnita, estudiaré la importància que té l'agrupament de l'alumnat en les sessions d'educació física segons l'opinió d'autors de reconegut prestigi com García Sánchez (2010), Pieron (1988 i 1999) o Sánchez Bañuelos (2003), entre d'altres. A més, també tractaré els possibles avantatges que pot proporcionar un correcte agrupament dels alumnes, així com els diferents tipus d'agrupaments que es poden duu a terme.

### **2.1 L'agrupament dels alumnes en el grup-classe d'educació física**

L'agrupament de l'alumnat és una constant present en qualsevol sessió d'educació física, ja que es dona des del moment en què el docent es responsabilitza d'una classe i es troba immers en un procés d'ensenyament.

Tradicionalment, aquest agrupament es basava, en gran mesura, en aconseguir una correcta distribució de l'alumnat, per tal que aquests poguessin rebre la informació del mestre i executar les tasques de la manera més eficaç possible. Per aquest motiu, les investigacions realitzades es centraven en esbrinar quines de les agrupacions geomètriques eres més eficaces per assolir aquest objectiu.

En els darrers anys, la realitat social ha canviat, hem passat d'un paradigma educatiu centrat únicament en la figura del docent, a un paradigma centrat en l'alumnat.

Per fer front a aquesta realitat, s'ha de tenir present que l'aprenentatge dels alumnes es desenvolupa dins d'un marc social, on les interaccions entre el grup d'iguals juguen un paper fonamental en la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Seguint aquest fil, segons Pieron (1999:237), l'organització de la classe condiona i influeix en la comunicació establerta entre el professor i els alumnes, en les interaccions socio-afectives que es puguin produir i en el grau de motivació. També exposa que el correcte agrupament de l'alumnat facilita la consecució dels objectius, ja que permet l'optimització del temps de treball i per extensió la potenciació de l'aprenentatge dels alumnes.

Per a Galera (2001) la formació de grups té una doble finalitat, per una banda organitzar l'alumnat per a una pràctica més efectiva, i per l'altre, disposar-lo de la forma més adequada per facilitar el seu control.

A més, Garcia Sánchez (2010) i Galera (2001), consideren que l'agrupament adequat de l'alumnat pot permetre:

- Un millor control i seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Augmentar el temps de participació dels alumnes.
- La individualització de l'ensenyament i una millor assimilació dels continguts.
- L'adequada distribució del temps de classe.
- L'optimització dels recursos materials i espaials.
- La millora de les condicions de seguretat.
- La creació d'un ambient de classe adequat i positiu, on es propiciïn i millorin les interaccions socioafectives entre tot l'alumnat i entre aquests i el professor.
- L'augment del nivell de motivació de la classe.
- La millora en general de la intervenció didàctica del professor.

Així doncs, atenent a les opinions d'aquests autors, podem definir l'agrupament de l'alumnat, com una acció didàctica que permet al professor optimitzar les condicions d'aprenentatge en les seves classes i per tant, facilitar l'assoliment dels objectius proposats.

A l'hora d'escollir el tipus d'agrupament, és important que l'elecció estigui basada en els objectius o competències establertes i per tant, en la reflexió per part del professor sobre els avantatges i els inconvenients que poden presentar els diferents criteris d'agrupament.

En aquest sentit, García Sánchez (2010), diu que en funció de les característiques del grup d'alumnes, aquests han de ser organitzats d'una forma o una altra perquè l'aprenentatge sigui més eficaç.

A continuació, es presenten els criteris per a la determinació dels diferents tipus d'agrupament mitjançant una adaptació de les propostes de Sánchez Bañuelos (2003) i Garcia Sánchez (2010).

**a) Grups Funcionals:** Quan el professor decideix una activitat amb uns objectius, per tal d'assolir-los, hi ha unes formacions de grups més idònies que d'altres. El que realment dicta quins grups s'han de formar són els objectius a aconseguir. És a dir, els grups funcionals estan pensats perquè tinguin una utilitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'elecció funcional del professor es fa segons criteris d'igualtat o desigualtat, que permeten homogeneïtzar o heterogeneïtzar el grup en funció de les característiques dels seus components (aptitud, actitud, rendiment motriu, motivació, etc.).

Per exemple, poden ser homogenis (mateix nivell de rendiment) quan el mestre vol aconseguir molt rendiment en l'activitat o heterogenis (diferents nivells de rendiments) quan es vol fomentar les relacions o que els alumnes aprenguin una cosa nova.

Per tant, des de la perspectiva de l'agrupament funcional, la formació de grups s'ha de preveure i no pot sorgir de la improvisació.

En l'adaptació de la següent taula de Pujolàs (2001:60), es recullen els avantatges i els inconvenients de l'agrupament homogeni i heterogeni de l'alumnat:

<b>Criteri funcional per la formació de grups</b>	<b>Avantatges</b>	<b>Inconvenients</b>
<b>Agrupament Homogeni</b>	<p>-Facilita la intervenció del professor, perquè es dirigeix a un grup d'alumnes amb característiques semblants</p> <p>-Si les característiques dels alumnes són majoritàriament "positives", el "clima" de l'aula pot ser molt favorable per a l'estudi i molt motivador, i el grup pot afavorir una alta autoestima dels membres.</p>	<p>-És difícil fer grups homogenis, perquè no es poden tenir en compte tots els factors de diversitat.</p> <p>-Si les característiques dels alumnes són majoritàriament "negatives", el "clima" de l'aula pot ser molt poc favorable per a l'estudi i poc motivador, i el grup pot afavorir una baixa autoestima</p>

		<p>dels seus membres.</p> <p>-Són poc "realistes": L'entorn social, en realitat, és heterogeni. "Amaga" d'alguna manera les "diferències" i no permet interaccions positives entre alumnes "diferents", imprescindibles per educar la tolerància, el respecte, la solidaritat i la cooperació.</p>
<b>Agrupament Heterogeni</b>	<p>-És més fàcil fer grups heterogenis (tenint en compte els diferents factors de diversitat).</p> <p>· Són més ajustats a la realitat: L'entorn social, en realitat, és heterogeni.</p> <p>-No "amaga" les "diferències" i possibilita interaccions positives entre alumnes "diferents", les quals, si es donen, permeten educar la tolerància, el respecte, la solidaritat i la cooperació.</p>	<p>- Dificulten la intervenció del professor: és més difícil atendre tots els alumnes, i el professorat tendeix a dirigir-se als que es troben en un "terme mitjà".</p> <p>-Pot provocar en alguns alumnes desmotivació i una baixa autoestima (en els que estan situats en els "extrem" i que no es poden atendre de forma específica).</p>

*Taula4. Avantatges i inconvenients dels diferents tipus d'agrupaments segons Pujolàs (2001:60)*

**b) Grups a l'atzar o aleatoris:** Són organitzacions que no utilitzen cap criteri per a la seva estructuració. En aquest grup, podem afegir-hi els agrupaments per afinitat o per tria dels alumnes, ja que s'ignora l'objectiu didàctic a aconseguir.

Segons Galera (2001) acostuma a ser freqüent que la composició dels grups es realitzi a l'atzar, aquest fet, pot provocar efectes no desitjats com agrupacions permanents per sexes, per ètnies o cultures, per afinitats afectives o agrupacions diferenciades al voltant de persones que són bones esportistes, etc. Segons la seva opinió, aquest tipus d'agrupaments poden fomentar actituds excloents dins la classe d'educació física.

Independentment de la tipologia els grups poden ser, de durada llarga i estable, o curta i variable:

**a) Estable:** Quan els membres de cada grup es mantenen en ell durant un període de temps prolongat. Aquesta organització facilita les tasques i millora de les relacions socio-

afectives dels seus components. La seva principal limitació és que es perd la possibilitat d'interrelació amb els membres d'altres grups.

- b) Variable:** Són organitzacions que es mantenen només durant el desenvolupament de tasques proposades. Aquest tipus d'organització permet adoptar diferents formacions i que les relacions afectives millorin entre tots els membres de la classe. L'inconvenient és haver de formar grups cada cop que es realitzin tasques, fet que pot comportar força feina extra pel docent.



### **3 Metodologia**

Després d'haver fet un recull de la literatura més actual del tema que desenvolupa la present recerca, cal anar més enllà i centrar-nos en la part pràctica del treball. Primer de tot, exposo els objectius específics d'aquest apartat de la recerca:

- 1) Esbrinar l'impacte que pot tenir el tipus d'agrupament escollit pels centres educatius en l'assoliment de les finalitats educatives esmentades a la LEC.
- 2) Conèixer el tipus d'agrupament (homogeni o heterogeni) més utilitzat als centres educatius de secundària de Catalunya.
- 3) Constatar si l'agrupament de l'alumnat és un aspecte que pot millorar la intervenció didàctica del professor.
- 4) Saber la importància que té pels docents l'agrupament de l'alumnat en les sessions d'educació física, així com els tipus d'agrupacions més comuns, les seves finalitats i els avantatges que pot oferir aquest recurs metodològic segons l'opinió dels mateixos.

Per intentar aconseguir aquests objectius he elaborat 4 recursos metodològics. Concretament, basant-me en el marc teòric general n'he confeccionat dos, que són una entrevista amb experts i una taula de recollida de dades. A més, recolzant-me en el marc teòric d'educació física he confeccionat dues eines més, les quals són una enquesta als professors d'educació física i unes notes de camp.

Tot seguit, explico i justifico els 4 recursos emprats.

### 3.1 Entrevistes amb les expertes

El primer instrument, que he utilitzat per analitzar l'impacte del tipus d'agrupament de l'alumnat envers l'assoliment de les raons educatives, és l'entrevista semiestructurada.

He decidit emprar el recurs metodològic de l'entrevista perquè penso que em pot permetre obtenir informació de més qualitat en relació a la temàtica tractada.

Tal i com expliquen Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans :

L'entrevista aporta a la metodologia constructiva la profunditat, el detall i les perspectives dels entrevistats, permetent la interpretació dels significats de les accions. (DEL RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo; LATORRE, Antonio; SANS, Antoni, 1995, p.308).

El nombre d'entrevistes realitzades és de 2, aquestes s'han realitzat amb persones vinculades al món educatiu i amb dilatada experiència en l'atenció a la diversitat. A continuació, es presenten les expertes entrevistades:

**Experta 1:** La Judith és la directora de L'IES Miquel Martí i Pol de Roda de Ter, on també desenvolupa les funcions de professora de llengua catalana. El centre que dirigeix aplica una política heterogènia per agrupar l'alumnat.

**Experta 2:** La Marta, la psicopedagoga de l'IES Miquel Martí i Pol.

Les preguntes realitzades giren al voltant de les diferents finalitats educatives, socials, econòmiques i culturals i l'impacte que tenen en aquestes els diferents models d'agrupament de l'alumnat. El model d'entrevista utilitzat és el següent:

Àmbit Educatiu
La llei d'educació de Catalunya exposa que un dels seus objectius principals és millorar el rendiment escolar de l'alumnat.
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Creus que algun dels dos tipus d'agrupament presenta un avantatge envers l'altre pel que fa al rendiment de tot l'alumnat?</li><li>2. Creus que l'agrupament heterogeni de l'alumnat perjudica el rendiment dels i les alumnes amb majors aptituds i actituds?</li><li>3. Segons el teu parer, quin tipus d'agrupament afavoreix més als alumnes amb dificultats</li></ol>

### **acadèmiques?**

A nivell educatiu, el segon objectiu que estableix la LEC és estimular la continuïtat dels estudiants en l'etapa d'educació post-obligatòria.

- 4. Les expectatives generades pels professors afecten al rendiment de l'alumnat?**
- 5. Creu que algun dels dos models és més eficient davant el fracàs escolar?**

### **Àmbit Social**

Un dels objectius socials de LEC és compensar les possibles desigualtats d'origen social a l'interior del sistema educatiu.

- 6. Es poden compensar les desigualtats socials mitjançant els grups homogenis o l'agrupament selectiu?**
- 7. Un agrupament homogeni pot reproduir al centre educatiu les desigualtats socials que es donen a la societat?**
- 8. L'agrupament homogeni pot limitar les relacions interculturals entre el grup d'iguals?**

Seguint amb l'aspecte social, l'altre gran finalitat de la LEC és garantir amb èxit la integració escolar de tots el alumnes.

- 9. Creus que algun d'aquest dos models d'agrupament afavoreix la integració de l'alumne/a nouvingut? Per què?**

### **Àmbit Cultural i Cívic**

Pel que fa a l'àmbit cultural i cívic, la voluntat de la LEC és conformar una ciutadania catalana identificada amb una cultura comuna, en la qual la llengua catalana esdevingui un factor bàsic d'integració social.

- 10. L'aprenentatge d'una llengua, l'acceptació de les seves costums i tradicions d'un territori, tenen a veure amb el paper que juga el nouvingut en la societat d'acollida?**

### **Àmbit Econòmic**

La LEC també fa referència a l'apartat econòmic, en aquest camp es posa com a finalitat que l'alumnat assoleixi la qualificació professional més elevada possible per millorar la competitivitat de l'economia catalana.

- 11. L'homogeneïtzació dels grups provoca desigualtats d'oportunitats entre els diferents alumnes?**
- 12. Segons diversos estudis, alumnes amb baix status socioeconòmic tenen major probabilitats de ser inclosos en grups de baix nivell, aquest fet pot provocar una desigualtat d'oportunitats entre els alumnes?**

### **3.2. Recull de les pràctiques d'agrupament més comuns a l'ESO**

Aquest segon instrument té per objectiu mostrar els agrupaments més utilitzats pels centres educatius de secundària a l'hora de distribuir els seus alumnes en diferents grups classe.

Penso que el fet de conèixer les pràctiques organitzatives dominants en els centres educatius em permetrà fer-me una idea tant en relació als tipus d'agrupaments preferits pels centres catalans, com en l'impacte que aquest fet pot ocasionar en la consecució de les finalitats educatives establertes a la Llei d'Educació de Catalunya.

En aquest instrument, he seguit el criteri de transferibilitat proposat per Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995). Concretament l'estratègia del mostreig teòric, la qual segons aquests autors permet:

Maximitzar la informació recollida per il·luminar els fets o situacions a l'hora de comparar escenaris i contextos múltiples per descobrir el què és comú i específic (DEL RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo; LATORRE, Antonio; SANS, Antoni, 1995, p.257).

Per elaborar aquest instrument, he considerat tres mostres. La primera sorgeix dels divuit centres educatius de secundària on els estudiants del Màster de Formació del Professorat d'Educació Física hem dut a terme el nostre pràcticum. Per tant, per extreure les dades, he interrogat a cadascun dels meus companys i companyes sobre les mesures organitzatives d'agrupament emprades als diferents instituts.

La segona mostra, sorgeix d'un procés més llarg. A continuació, exposo els passos realitzats.

1. Gràcies al portal web [www.gencat.cat](http://www.gencat.cat), vaig poder accedir a les pàgines web de gran part dels centres educatius de Catalunya. Aquest fet, em va permetre, en alguns cassos, obtenir el correu electrònic dels mateixos.
2. En segon lloc, vaig elaborar un correu electrònic, on hi deia:

“Bon dia,

Em dic David Gálvez i Carvajal i sóc estudiant d'un Màster de Formació del Professorat de Secundària. Dins del marc d'aquests estudis, estic realitzant un treball de recerca, el qual una de les seves parts es fonamenta en conèixer el tipus d'agrupament més freqüent a les aules catalanes. Per aquest motiu, si fos possible, m'agradaria saber quin tipus d'agrupament fan servir al seu centre educatiu. Les possibilitats que contemplo són:

- 1) Grups homogenis en totes les matèries.
- 2) Grups homogenis en les matèries instrumentals.
- 3) Grups heterogenis.

Per acabar, només esmentar que les dades que em proporcionin es presentaran a nivell genèric, i en cap cas, es parlarà dels centres i les seves polítiques individuals.

Moltes gràcies per la seva atenció i disculpin les molèsties ocasionades.

Salutacions cordials,

David Gálvez i Carvajal”.

3. Seguidament, vaig enviar diversos correus electrònics, fins contactar amb els 322 centres dels quals havia aconseguit la direcció web.
4. Per últim, vaig rebre la resposta d'un total de 45 centres, que són els que figuren a la mostra número dos.

La tercera mostra, prové d'un estudi de la Fundació Bofill elaborat per Roca (2008) a la UAB. En aquest, es fa un seguiment dels tipus d'agrupament més freqüents en els instituts on els seus estudiants de màster han realitzat les pràctiques educatives.

A partir de les dades aconseguides en les diferents mostres, he pogut fer un recull numèric i percentual dels centres que tenen agrupaments heterogenis o homogenis per atendre a la diversitat, ja sigui en les matèries instrumentals o en totes les matèries.

A continuació, es pot observar la taula que he fet servir per registrar les dades de les diferents mostres.

Mostra	Nº de centres	Grups Heterogenis	Grups Homogenis		
			En totes les matèries	En matèries instrumentals	Total Homogenis
M1. Centres Pràcticum Màster Secundària					
M2. Altres centres contactats					
Totals Mostra 1 i 2					
M3. Estudi Fundació Bofill (2007-2009)					
Totals					

*Taula5. Instrument pel recull dels tipus d'agrupament més freqüent als centres educatius catalans.*

### 3.3 Notes de camp

El tercer recurs metodològic, són les notes de camp. Aquest instrument té el seu origen en el pràcticum d'educació física que he realitzat aquest curs 2011-2012 a l'IES Miquel Martí i Pol de Roda de Ter.

Woods justifica les notes de camp com:

Els apunts realitzats durant el dia per refrescar la memòria en relació a allò que s'ha vist i que desitja registrar, i notes més extenses escrites posteriorment, quan es disposa de més temps per fer-ho". (dins de: DEL RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo; LATORRE, Antonio; SANS, Antoni, 1995, p.290)

Segons Corsaro, Evertson i Green hi ha diferents tipus de notes de camp, en la present recerca emprarem les notes metodològiques, les quals descriuen de la següent forma:

Reflecteixen decisions referides a la investigació, com poden ser: opcions que s'utilitzen i el perquè s'utilitzen, dificultats que sorgeixen de les opcions emprades, avantatges, inconvenients o suggeriments per a futures investigacions. (dins de: DEL RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo; LATORRE, Antonio; SANS, Antoni, 1995, p.291)

Per dur a terme l'aplicació, vaig escollir una mateixa sessió d'educació física per practicar-la amb dos grups-classe diferents (4tB i 4tC), tot utilitzant un agrupament de tipus funcional en una de les classes i un de tipus a l'atzar en l'altra.

**Agrupament de l'alumnat**

**Formació dels equips grup-classe B:** En aquest cas, he cercat una composició heterogènia dels equips extreta del programa CA/AC (cooperar per aprendre/aprendre a cooperar). Per començar, vaig apuntar els noms dels estudiants d'aquesta classe, tot distribuint-los en tres subgrups:

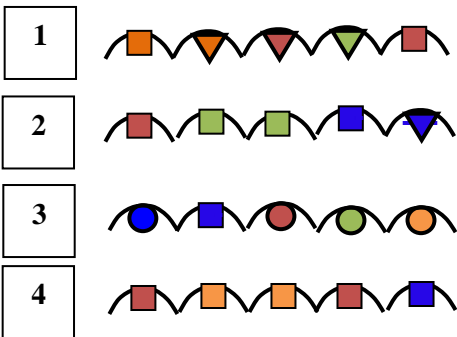
En el primer subgrup vaig afegir-hi els 4 alumnes que considerava que podien tenir un rendiment o capacitat més alta, sobretot per ajudar als companys, animar-los, motivar-los i en definitiva, liderar l'equip. El següent subgrup, estava format per aquells 4 alumnes que podien tenir un rendiment més baix, ja fos per qüestions d'aptitud o d'actitud, i que per tant, podien necessitar en major grau l'ajut dels seus companys per realitzar les tasques. En el tercer subgrup, vaig incloure tots aquells alumnes que no havien estat col·locats en cap de les altres agrupacions, i els quals considerava que tenien un rendiment mitjà. A més, vaig intentar que hi hagués un equilibri entre equips en d'altres variables, com el gènere i l'ètnia.

Seguidament, per formar els grups definitius de la sessió, vaig agafar un alumne del subgrup 1, un alumne del subgrup 2 i tres alumnes del subgrup 3. D'aquesta manera, vaig aconseguir agrupacions heterogènies en funció del rendiment.

Criteris per a la formació d'equips de 4tB		
SUB-GRUP 1	SUB-GRUP 2	SUB-GRUP 3
Format pels alumnes més capaços de donar ajuda.	Format pels alumnes amb més necessitat de rebre ajut	Format per la resta del grup classe.
Composició final dels subgrups de la classe de 4tB		

Taula 6. Formació funcional heterogènia dels equips del grup B

**Formació dels equips grup-classe C:** En aquesta classe vaig agrupar als alumnes de forma totalment aleatòria. Un cop acabat l'escalfament, vaig repartir números de l'1 al 4 sense tenir en compte cap tipus de criteri. En funció del número assignat, cada alumne/a pertanyia a un dels diferents equips.

Criteris per a la formació d'equips de 4tC	
PAS 1	PAS 2
Es reuneixen tots els alumnes, i de forma aleatòria es reparteixen números entre l'1 i el 4. Els alumnes es distribuiran per equips en funció del número atorgat.	Composició dels grups, que no permet controlar cap tipus de criteri d'agrupament.  

Taula7. Formació a l'atzar dels equips del grup C.

### Aspectes bàsics de la sessió

- L'objectiu de la sessió és que els alumnes coneguin els diferents tipus de velocitats mitjançant el treball en equip.
- Tots els jugadors de tots els equips tenen un rols alternatius, que es canviaran cada vegada que un atleta acabi la cursa. Per aquest motiu, és important l'organització i l'autonomia dels equips pel bon funcionament de la sessió. Els rols són els següents:
  - 1 Cronometrador: Aquest controla els temps de les curses i transmet la informació a l'enregistrador.
  - 1 Enregistrador de temps: Aquest alumne apunta el temps de cursa a la taula de temps habilitada amb aquesta finalitat.
  - 3 atletes: Són els encarregats de córrer, només participarà un corredor allhora.
  - També de forma alterna, un d'aquests alumnes a part de tenir un dels rols explicats anteriorment, tindrà també la funció d'explicar el funcionament de la tasca que s'hagi de dur a terme.



- La sessió té un total de 12 tasques, d'aquestes a l'inici de la sessió el professor explicarà les 4 primeres, demanat a cada membre el grup que en recordi una, per si després, a l'hora de dur-la a terme sorgeixen dubtes dins del grup. L'alumne que apunti el seu nom a la casella nº1 de la taula de temps ha de recordar la tasca 1, l'alumne de la casella número 2 recorda la tasca 2, i així successivament. Quan un grup acaba les quatre primeres tasques, ha de cridar al professor perquè els hi expliqui les 4 següents.
- Tots els membres de l'equip hauran de fer una repetició de cada tasca per poder passar a executar la pròxima.
- Al final de la sessió, es va demanar als equips que prepararessin un treball relacionat amb els objectius de la sessió, per tal de conèixer el grau d'aprenentatge vers l'objectiu de la sessió.

\* A l'annex es pot consultar la sessió completa d'educació física.

### *Notes de camp*

#### **Grup C – Equips a l'atzar**

##### *Notes realitzades al departament d'EF a l'acabar la sessió d'EF*

*Data:* Divendres 20 d'abril

“Un cop exposada la dinàmica de la sessió, realitzats els agrupaments a l'atzar, explicades les quatre primeres tasques i amb els equips distribuïts sobre el terreny de joc, intento començar a observar la forma de treballar dels diferents equips. Dic intento, perquè de sobte detecto algunes corredisses i una discussió en el grup1, ràpidament em desplaço cap a ells i els hi demano explicacions de per què estan discutint i no estan fent les tasques que pertocuen. En Manel<sup>1</sup>, en Moussa i l'Aleix culpen en Pere d'estar jugar amb la pilota i de no voler explicar la tasca (mentre l'Elena s'ho mira fent un rotund no amb el cap) i que per tant, no poden començar a practicar. A més, pel què puc veure, encara no s'han distribuït els rols de treball, per tant em temo que han estat més preocupats per empenyar-se uns als altres, que no pas per començar a practicar.

---

<sup>1</sup> Els noms dels alumnes d'aquest notes no són els reals.

Ràpidament, intento que deixin de fer-se retrets focalitzant l'atenció en els aspectes importants de la sessió, i els animo a què demostrin que són un bon equip de treball i que, entre tots plegats, poden aconseguir els objectius de la sessió. Tanmateix, no els acabo de veure gaire convençuts i opto per ajudar-los a posar-se en funcionament. Quan encara no he tingut el temps suficient per engrescar del tot a aquest equip, guaito en Vicens i en Josep (he dit Vicens i Josep? Ai, ai, ai... Els dos al mateix grup? Oh, no, Déu meu) ballant 'Break Dance' i la resta dels membres del grup2 rient excepte en Miquel, que busca la manera de convèncer al rialler de l'Òscar per continuar amb les tasques grupals.

En Vicens i en Josep són dos dels alumnes més conflictius de la classe, ja que no tenen cap tipus de motivació pels estudis (sí bones aptituds). A més, els hi agrada cridar l'atenció dels seus companys i companyes, pel que freqüentment realitzen tot tipus d'accions per ser l'objecte de les mirades.

Una vegada al grup, mostro el meu disgust vers al què estan fent. Al comprovar el meu enuig, en Vicens respon: " Ho sento professor", fet molt habitual en ell el demanar disculpes, tant com oblidar-ho a l'instant i continuar fent allò que no tocava. Seguidament, reclamo que es posin a treballar, mentre que els vaig fent correccions de caire organitzatiu (" Vicens ara et toca cronometrar o Eloi ara has d'explicar la tasca.) amb la intenció de què agafin una bona dinàmica de treball que els permeti continuar la sessió de la forma més autònoma possible. Tot i la meua presència i les indicacions realitzades, el ritme de les tasques d'aquest grup continua essent lent, perquè la seva cohesió com a grup és gairebé nul·la, ja que prefereixen empipar al company que no pas ajudar-lo.

Després dedicar un munt de minuts en exclusiva als grups 1 i 2, puc per fi oferir uns moments al grup3, que ja en mig de tot el xivarri, m'havien demanat ajuda per solucionar uns dubtes relacionats amb les tasques de la sessió. Mentre intento que els alumnes del grup3 resolguin els seus dubtes, continuo capficat en què els grup1 i 2, ja que des de la distància continuo observant que no funcionen com cal. Això provoca que hagi de ser més breu amb el grup3, que no pugui permetrem dedicar-los ni el temps ni les explicacions que es mereixen, perquè sinó corro el risc que 8 alumnes no aprenguin absolutament res de la sessió d'avui. En canvi, afortunadament el grup4 treballa de forma molt eficient i ja porten unes quantes tasques d'avantatge als altres grups.

Tota la sessió s'ha acabat desenvolupant sota aquestes premisses. En resum, el grup 1 i 2 han absorbit la majoria del meu temps i de la meua atenció, sense aconseguir amb això que

funcionessin de forma més eficient. L'equip 4, ha treballat de manera exemplar, i el grup 3, tot i tenir algunes dificultats més que el 4 ha fet un bon treball. Per la meua part, he acabat la sessió força esgotat, ja que durant la mateixa he tingut que remar contracorrent per reconduir-la, degut als múltiples inconvenients que han sorgit al llarg d'aquesta. El pitjor de tot, és que em temo que els objectius primordials de la sessió no s'han assolit com calia.

## **Grup B – Equips Funcionals de composició heterogènia**

### *Notes realitzades al departament d'EF a l'acabar la sessió d'EF*

*Data:* Dimarts 24 d'abril

Un cop explicat el funcionament de la sessió, els diferents equips de composició heterogènia han començat a treballar. Des d'un primer moment, he percebut bones sensacions, ja que he vist comportaments que així m'ho han fet sentir. Per exemple, els grups es mostraven interessats en fer les tasques ben fetes, hi havia un acceptable autoorganització i una bona comunicació intragrupal per aconseguir les fites.

Tot això, ha generat un clima de sessió més que òptim, millorant la motivació del grup i de retruc tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquest bon control grupal, m'ha permès dedicar més temps a voltar pels diferents equips i donar diversos consells que penso que els poden haver aportat quelcom més.

En aquest sentit, l'estratègia d'agrupar en Jonathan i l'Albert (alumnes força disruptius, amb facilitat per desconnectar de les sessions) en grups diferents, i juntament amb la Maria i l'Aniol (líders) recolzats per d'altres alumnes amb interès per l'EF ha donat bons resultats, ja que tots han participat a molt bon nivell.

D'altra banda, també ha sorgit algun petit episodi disruptiu en el grup2 ( En Joel s'ha discutit amb la Marta perquè en més d'una ocasió no li ha cronometrat correctament la seva cursa) que entre alguns membres de l'equip i el professor hem pogut aconseguir que quedés en anècdota. Aquest ha estat el grup que més dificultats ha tingut per seguir la sessió, però com que els altres equips estaven treballant molt bé, he pogut dedicar-los més temps sense patir pel que feien els altres.

Personalment m'he sentit molt còmode durant tota la sessió, però els més important és s'han pogut aconseguir els objectius didàctics que s'havien establert abans de començar.

### 3.4 Qüestionari sobre l'agrupament en EF

Pel que fa al quart recurs metodològic, he emprat un qüestionari compost per preguntes en bateria, que segons Cabrera i Espín (1986) permeten:

Fer èmfasi en la mateixa temàtica i en el seu conjunt, abordar una temàtica sobre diferents angles complementaris (dins de: DEL RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo; LATORRE, Antonio; SANS, Antoni, 1995, p.213)

De les 8 persones enquestades, 6 són professors d'educació física i 2 estudiants del màster de formació del professorat.

La finalitat de l'enquesta, és conèixer la importància que atribueixen els docents a la formació de grups en les sessions d'educació física, els tipus d'agrupaments més emprats, així com els avantatges que pot comportar un correcte agrupament en aspectes propis de la intervenció didàctica del professor d'educació física.

A continuació, es pot consultar el model d'enquesta utilitzat.

<b>Objecte del qüestionari:</b> L'agrupament de l'alumnat a les classes d'E.F.				
Assenyala amb una <b>X</b> la resposta desitjada. En l'apartat altres, pots afegir-hi les consideracions que creguis oportunes.				
<b>1.</b> Creus que l'agrupament funcional de l'alumnat és un aspecte important a tenir en compte en el desenvolupament d'una sessió d'educació física? O per contra creus que és indiferent? Si és indiferent, assenyala també amb una X el motiu.				
<b>Si</b>	<b>No</b>	<input type="checkbox"/>	Hi ha aspectes més importants a tenir en compte	
		<input type="checkbox"/>	No és gens important	
		<input type="checkbox"/>	Altres:	
<b>2.</b> Assenyala el tipus d'agrupament (a l'atzar o funcional) que consideres que s'hauria de fer servir en les sessions d'EF per optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge?				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A l'Atzar	<input type="checkbox"/>	Funcional
<b>3.</b> Quins tipus de formació de grups (a l'atzar o funcionals) portes a terme durant les teves classes?				

	A l'Atzar		Funcional
--	-----------	--	-----------

**4.** Quin creus que és el tipus d'agrupament més utilitzat pels professors d'educació física? Per què?

	A l'Atzar		Funcional
--	-----------	--	-----------

Per què?

	És més efectiu
	És més còmode pel docent (menys càrrega de treball)
	Absència de formació específica respecte l'altre tipus d'agrupament
	Altres:

**5.** Dels següents ítems, assenyala amb un X tots aquells que consideris que poden ser afavorits mitjançant un bon agrupament de l'alumnat?

	Un millor control del comportament de l'alumnat.		L'increment de la participació dels i les alumnes.
	L'optimització del temps de classe.		Una millor assimilació dels continguts o potenciació de l'aprenentatge.
	Facilita l'assoliment dels objectius		Optimitzar els recursos materials i espaials.
	Crear un ambient de classe adequat i positiu, on es propiciïn i millorin les interaccions socio-afectives.		L'augment del nivell de motivació de la classe.
	La millora en general de la intervenció didàctica del professor.		

\*Els qüestionaris es poden consultar a l'annex.

## **4. Resultats**

Un cop explicats els instruments per a dur a terme la recerca, resta conèixer els resultats obtinguts mitjançant l'aplicació de cadascun dels recursos metodològics.

### **4.1 Resultats de les entrevistes amb les expertes**

En aquest apartat, he extret aquelles idees que he considerat més rellevants de les dues entrevistes realitzades amb les expertes.

Aportacions de la Judith (directora i professora de català de l'IES Miquel Martí i Pol):

- L'agrupament heterogeni dóna la possibilitat d'aprendre a tots els alumnes, independentment de les seves aptituds. Per contra, l'agrupament per nivells, comporta el final de les aspiracions educatives de la majoria del alumnes inclosos en els grups de baix nivell, ja que el clima de treball d'aquestes aules no conviden, ens el contrari, a continuar estudiant.
- El grup d'iguals juga un paper fonamental en l'aprenentatge de tots els alumnes. Si ajuntem els bons estudiants, evidentment hi haurà un bon rendiment, tot el contrari que si reunim tots aquells que tenen dificultats, ja que en certa manera, els estariem sentenciant. És a dir, l'agrupament heterogeni és l'únic que permet una educació justa per a tots els alumnes.
- L'agrupament heterogeni en si mateix, no afecta als alumnes amb elevades capacitats, ens al contrari.

Anècdota: A finals del curs passat, la directora va rebre una trucada de la mare d'un alumne de batxillerat, el qual havia aconseguit una de les millors notes de tot Catalunya. La mare volia convidar a esmorzar a tots els professors del curs, com a mostra d'agraïment per tot el que havien fet per la formació del seu fill. La resposta de la directora va ser que el seu fill aprenia sol, és a dir, que un dels millors professors d'aquell curs havia estat el seu fill, ja que els alumnes tenen capacitat per progressar per ells mateixos i amb l'ajut als seus companys.

- L'agrupament homogeni augmenta el fracàs escolar, ja que estàs agrupant un seguit d'alumnes (de baix nivell) als quals no ofereixes unes condicions òptimes d'aprenentatge, provocant consegüentment el seu fracàs en l'àmbit escolar.

- Si s'agrupen els alumnes per nivells, s'acaba tenint classes on el percentatge d'alumnes immigrants és molt diferent entre grups. Això provoca que l'alumnat de fora tingui poques possibilitats per relacionar-se amb gent del país d'acollida i per tant, d'estimar-se la cultura d'aquest país. Amb l'aprenentatge de la llengua catalana succeeix el mateix, si s'agrupa d'aquesta manera els alumnes, et trobes que utilitzen la seva llengua materna per relacionar-se a l'escola, perquè evidentment els hi és molt més fàcil, provocant un empobriment en relació al seu aprenentatge lingüístic i encara més, si s'observa el desenvolupament d'aquest nanos en una aula heterogènia.

Aportacions de la Marta (psicopedagoga de l'IES Miquel Martí i Pol):

- L'agrupament més òptim per a compensar les desigualtats d'origen social dins del sistema educatiu és l'heterogeni, ja que aquest fomenta la inclusió de tot l'alumnat. Així com la integració de l'alumnat nouvingut, ja que potencia la interculturalitat.
- L'escola reproduceix el sistema desigual de classes que hi ha a la societat, en certa manera és un reflex de la societat. Un grup homogeni, que exclou, potencia les desigualtats de la societat, ja que afavoreix la guetització. El fet de segregar l'alumnat immigrant en grups de més baix rendiment se'ls condiciona a què no puguin aconseguir una formació acadèmica de més nivell.
- L'educació hauria de potenciar la mobilitat social, és a dir, que els alumnes que arriben de classe baixa tingui l'oportunitat, a través de la formació acadèmica d'ascendir a classes mites-altes.

## **4.2 Resultats del recull de les pràctiques d'agrupament més comuns a l'ESO**

A partir de les tres mostres de què disposava he pogut obtenir un apropament a les preferències dels centres educatius catalans a l'hora d'agrupar als seus alumnes.

Pel que fa a la primera mostra, relacionada amb els centres educatius on els estudiants del màster de secundària hem fet les pràctiques, puc dir que dos de cada tres d'aquests centres

utilitzen formacions homogènies per agrupar el seu alumnat. Per tant, 12 dels 18 centres utilitzen agrupaments basats en el rendiment acadèmic dels estudiants.

En aquest sentit, dels 12 centres que utilitzen els agrupaments homogenis, vuit (44,4%) ho duen a terme en totes les matèries del curs. Per contra, només 4 centres utilitzen aquest agrupament per l'ensenyament de les matèries instrumentals, com el català, el castellà i les matemàtiques. D'altra banda, únicament 6 centres (33%) agrupen el seu alumnat d'ESO seguint criteris d'heterogeneïtat.

En relació a la segona mostra, formada per 45 centres educatius, sabem que 25 (55,5%) prefereixen l'agrupament per nivells o, si es vol, per aptituds. D'aquests 25, 14 utilitzen l'agrupament homogeni en totes les matèries del curs i 11 centres, només en les instrumentals. En aquest cas, l'agrupament heterogeni és emprat per 20 centres, que representen el 44'5% del mostreig total.

La tercera mostra, és la que pertany a un estudi de la Fundació Bofill (2007-2009) on s'engloben 38 centres educatius de secundària. D'aquests 38 centres, un total de 26 es decanten per l'agrupament homogeni, els quals representen gairebé el 70% del total. L'agrupament homogeni en totes les matèries és seguit aproximadament pel 50% dels instituts, per un 20% dels centres que l'utilitzen únicament en les matèries instrumentals. En canvi, l'agrupament heterogeni representa un xic més del 30%, ja que és l'escollit per un total de 12 centres educatius.

Si analitzem les tres mostres de forma conjunta, per tant, sobre un total de 101 centres de secundària, l'agrupament homogeni és l'escollit en gairebé 2 de cada 3 centres, acumulant un percentatge del 62,4%. D'aquesta xifra, aproximadament el 40% utilitza aquest agrupament en totes les matèries del curs escolar. Per la seva banda, l'agrupament heterogeni és present en 38 instituts que conformen el 37,6% del total.

A continuació, es pot observar la taula amb el registre de totes les dades obtingudes.



Mostra	Nº de centres	Grups Heterogenis	Grups Homogenis		
			En totes les matèries	En matèries instrumentals	Total Homogenis
M1. Centres Pràcticum Màster Secundària	18	6 (33,3%)	8 (44,4%)	4 (22,2%)	12 (66,6%)
M2. Altres centres contactats	45	20 (44,5%)	14 (31,1%)	11 (24,4%)	25 (55,5%)
Totals mostres 1 i 2 (curs escolar 2011-2012)	63	26 (41,2%)	22 (34,9%)	15 (23,8%)	37 (57,8%)
M3. Estudi Fundació Bofill (2007-2009)	38	12 (31,5%)	18 (47,4%)	8 (21%)	26 (68,4%)
Totals	101	38 (37,6%)	40 (39,6%)	23 (22,7)	63 (62,4%)

*Taula8. Registre de les dades d'agrupament als centres educatius catalans de secundària.*

### 4.3 Resultats de les notes de camp

En primer lloc, cal tenir present que les dues classes de 4t d'ESO (B i C) on vaig fer aquesta aplicació pràctica són grups força similars, tant en rendiment acadèmic com a nivell de possibles conflictes. Amb aquest fet, vull destacar que no hi havia cap condicionant (a part de l'agrupament) previ que fes pensar que una sessió pogués funcionar millor que l'altra.

Pel que fa als resultats de l'instrument destaco el següent:

- L'agrupament funcional em va ajudar a què els alumnes assolissin els objectius de la sessió. En canvi, en aquesta ocasió, l'agrupament aleatori va perjudicar significativament l'assoliment dels mateixos.
- L'agrupament funcional, em va permetre decidir quins alumnes formarien cadascun dels grups, aquest fet em va ajudar a anticipar-me a determinats problemes, com possibles incompatibilitats entre alumnes. En aquest sentit, mitjançant l'agrupament a l'atzar em van coincidir en un grup dos alumnes molt conflictius, els quals no és gens recomanable que participin en els mateixos equips de treball perquè es dediquen a boicotejar la classe. Fins i tot, també van perjudicar l'aprenentatge dels companys d'altres equips
- L'agrupament funcional també em va servir per fer un ús més eficient de les característiques de cadascun dels alumnes per obtenir un benefici grupal. Si sé que en Xevi, l'Aniol i la Maria són respectats dins del grup, que tenen una bona capacitat per ajudar als altres i que en certa manera poden liderar un equip, com a professor he d'aprofitar aquestes fortalezes.
- El grup d'iguals té un impacte molt significatiu en el rendiment dels alumnes. Un mateix alumne pot participar de formes molt diferents en funció dels companys amb els quals interactuï.
- Els alumnes del grup B van rebre més feedbacks de qualitat per part del docent que els alumnes el grup C. En aquest darrer grup, les meves aportacions van tenir un caire més corrector o de supervisió (animar-los a treballar, cridar l'atenció, recordar la qualificació conjunta de la sessió, etc.).
- L'agrupament funcional va millorar la meva intervenció didàctica, degut a la seva influència sobre aspectes com el clima d'aula o l'augment de la motivació dels alumnes.

Aquesta diferència de rendiment entre tipus d'agrupaments encara va ser més patent un cop finalitzada la sessió i vaig tenir a les meves mans les taules de temps dels respectius grups. A partir d'aquestes, he pogut calcular el nombre de tasques que va realitzar cada equip durant la sessió.

En el grup B, 2 dels quatre equips van acabar totes les tasques (12), i fins i tot, van poder repetir-ne alguna de les mateixes per millorar els seus temps. Els dos equips que no va acabar

totes les tasques en van fer 10 i 11 respectivament, per tant es van quedar molt a prop de fer-les totes.

Pel que fa al grup C, només un equip va aconseguir acabar totes les tasques i un altre es va quedar molt a prop de fer-ho amb un total d'onze. Per contra, els altres dos equips van quedar molt allunyats, ja que en cap dels dos cassos van superar les 7 tasques completades. En resum, el grup B va aconseguir una mitja de 11,25 tasques i de 2 repeticions per les 8,62 tasques i 1 repetició del grup C.

<b>Grup</b>	<b>Equips</b>	<b>Tasques i repeticions realitzades</b>	<b>Mitjana de tasques i repeticions</b>
<b>Grup B</b> <b>(Funcional)</b>	Equip 1	12 tasques i 6 repeticions	11,25 tasques
	Equip 2	10 tasques	
	Equip 3	12 tasques i 2 repeticions	2 repeticions
	Equip 4	11 tasques	
<b>Grup C</b> <b>(Atzar)</b>	Equip 1	6 tasques	8,62 tasques
	Equip 2	5,5 tasques	
	Equip 3	11 tasques	1 repetició
	Equip 4	12 tasques i 4 repeticions	

*Taula 9. Taula de tasques de cadascun dels grups.*

- Per aquest motiu, també puc dir que l'agrupament funcional em va ajudar a optimitzar el temps de classe i per tant, augmentar la participació de cadascun dels alumnes.

Com he comentat anteriorment, al final de la sessió, es va entregar un document a cadascun dels equips, en aquest se'ls hi demanava l'elaboració i la presentació d'una tasca vinculada als objectius de la sessió per tal de conèixer el grau d'assoliment dels mateixos.

En el grup B, els resultats del treball van ser força millors, tant a nivell de qualitat com de quantitat. Les notes d'aquest grup es van moure entre els 7,75 i els 9 punts, aconseguint una mitjana final de 8,3 punts. En canvi, en el grup c, les notes van ser més baixes, ja que un equip no va presentar la tasca i els altres van estar en una forquilla d'entre 5 i 9 punts, per aconseguir una mitja final de 5,3 punts.

Grup	Equips	Resultat de la presentació d'una tasca aplicada a la velocitat	Mitjana de tasques i repeticions
<b>Grup B</b>	Equip 1	8	8,3punts
	Equip 2	8,75	
	Equip 3	9	
	Equip 4	7,75	
<b>Grup C</b>	Equip 1	5	5,3punts
	Equip 2	No presentat	
	Equip 3	7,25	
	Equip 4	9	

*Taula10. Notes dels diferents equips respecte a l'assoliment dels objectius de la sessió.*

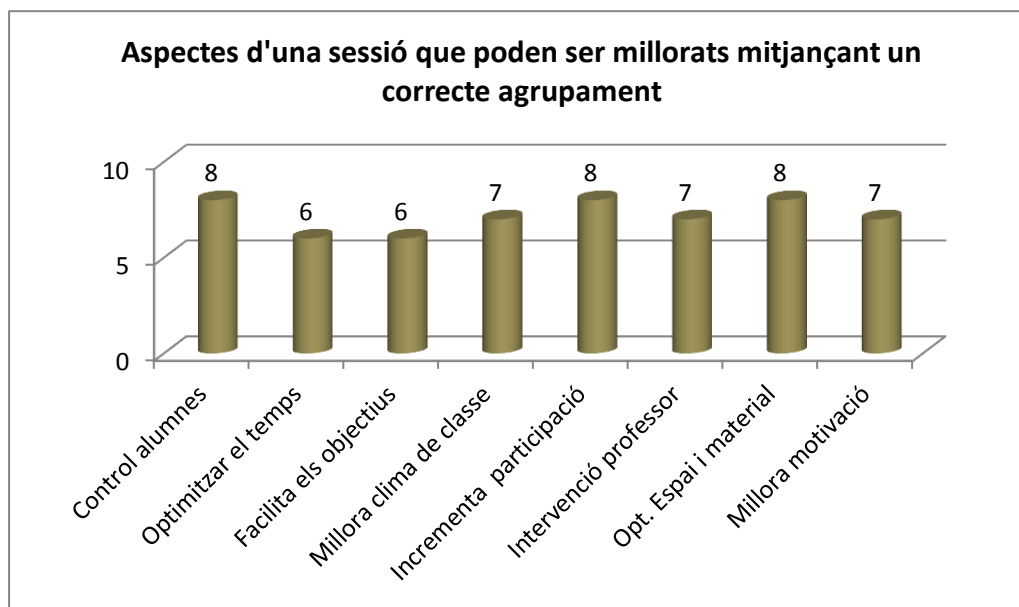
- En relació a aquestes dades, extrec que l'agrupament funcional va tenir un impacte més positiu en l'assoliment dels objectius de la sessió, que no pas l'agrupament a l'atzar, fet que em va permetre millorar la meva intervenció.

#### **4.4 Resultats dels qüestionaris sobre l'agrupament en educació física**

Un cop analitzats els qüestionaris, en el següent apartat s'exposen els arguments més rellevants donats pels professors en relació a l'agrupament de l'alumnat en les sessions d'educació física.

- Sis dels vuit professors d'educació física enquestats, consideren que l'agrupament funcional de l'alumnat és un aspecte important a tenir en compte durant les sessions d'educació física.
- Els dos professors que argumenten que és un factor indiferent, exposen que hi ha d'altres aspectes més rellevants, i això fa que l'agrupament tingui un paper més secundari i poc significatiu per a ells.
- Tot i que 6 dels 8 professors entrevistats pensen que l'agrupament funcional és més útil, només 3 d'ells l'utilitzen de forma regular en les seves sessions, i un de forma esporàdica.
- Conseqüentment, 4 professors utilitzen l'agrupament improvisat o a l'atzar.
- El 100% dels professors d'EF pensen que el tipus d'agrupament a l'atzar és el més emprat pels seus col·legues de professió.

- Les raons més argumentades per utilitzar el tipus d'agrupament a l'atzar són (per ordre de mencions): 1) Més còmode pel docent, 2) Absència de formació específica en relació a aquest recurs.
- A continuació, segons el parer dels enquestats, exposo un gràfic que representa els ítems que poden ser afavorits mitjançant un correcte agrupament de l'alumnat



*Gràfic 1. Aspectes d'una sessió que poden ser millorats mitjançant un correcte agrupament.*

Fent referència a aquest gràfic de barres, un 100% dels professors enquestats consideren que mitjançant un correcte agrupament es facilita l'increment de la participació dels alumnes, l'optimització dels recursos materials i espaials i un major control del grup classe.

En aquest sentit, gairebé el 90% creu que permet l'obtenció d'un clima d'aula més apropiat, la millora de la motivació dels alumnes, així com en general la intervenció didàctica del professor

El 75% dels professors, pensa que s'assoleix l'optimització del temps de classe i facilita l'assoliment dels objectius i continguts.

## 5. Discussió

Pel que fa a les aportacions de la recerca, un dels aspectes que més m'ha sorprès és la incongruència entre el model que propugna la llei d'educació i l'aplicació que fan de la mateixa els centres educatius. Entenc que no es puguin extreure conclusions generalitzades i definitives pel volum de les mostres que he emprat, però sí que em sembla com a mínim rellevant, que en les tres mostres tractades predomini de forma contundent l'agrupament homogeni. Aquest fet em fa pensar que els resultats no s'allunyen excessivament de la realitat.

En aquest sentit, em preocupa que el model dominant realitzi actuacions contraposades al que dictamina la llei, ja que llavors estem parlant d'unes finalitats de l'escola que no tenen res a veure amb les esmentades a la LEC. Per tant, en aquest cas, la LEC deixa de tenir sentit en bona part de les seves manifestacions. Crec que la comunitat educativa hauria d'actuar en conjunt per trobar les solucions pertinents i redirigir les motivacions de bona part dels centres educatius. És a dir, garantir la coherència entre allò que es promulga i allò que es fa per aconseguir-ho.

Seguint aquest fil, també m'ha sorprès l'impacte tan negatiu de l'agrupament selectiu per la majoria dels estudiants, ja que abans de començar la recerca no tenia tan arrelada aquesta percepció.

Pel que fa al marc d'educació física, la present recerca m'ha servit per prendre major consciència de la importància de l'agrupament en aquesta matèria i per constatar que com a col·lectiu professional encara ens queda molt de camí per recórrer pel que fa a la seva gestió.

En relació a les dificultats de la recerca, destacaria especialment que la temàtica tractada és molt extensa i que per aquest motiu en ocasions he tingut complicacions per delimitar l'estudi. Tot el contrari que en el marc d'educació física, el qual m'ha comportat més dificultats de les previstes per les escasses referències sobre l'agrupament de l'alumnat en educació física.

Una altre dificultat, ha estat realitzar dos fonamentacions teòriques que anessin de la mà, per tant també he tingut que treballar en la cohesió de les mateixes.

D'altra banda, m'hauria agradat aplicar les notes de camp durant més sessions per fer un estudi més extens i així, obtenir uns resultats més contrastats.

## 6. Conclusions

Pel que fa a les conclusions de la present recerca, he decidit distribuir-les en tres subapartats. En primer lloc, tracto aquelles que estan relacionades amb el marc teòric general i els dos primers recursos metodològics, ja que aquests tenen el seu origen en aquesta base teòrica.

Segonament, exposo les conclusions del marc teòric d'educació física i de les dos darreres eines metodològiques elaborades per tractar aquest temari.

Per acabar, elabora un apartat amb les conclusions finals de la recerca.

### 6.1 Conclusions generals

Les conclusions es duen a terme a partir dels objectius de la recerca que he anat esmentant al llarg del treball.

La primera fita d'aquest estudi es basava en conèixer amb major detall el posicionament tant de les principals lleis educatives (LEC i LOE), com del Currículum de Secundària en relació al tractament de la diversitat. Considerava que era un pas necessari per entendre millor el model educatiu propugnat per les nostres institucions.

Fruit de l'estudi d'aquests documents oficials, concloc que aquests defensen un model educatiu que garanteixi la igualtat d'oportunitats, que defugui de les divisions excloents, que compensi les possibles desigualtats socials, econòmiques i culturals i en resum, que proporcioni una educació justa i de qualitat per a tots els alumnes. Per tant, si fem cas de la llei, l'escola comprensiva ha de ser el marc de referència de l'educació obligatòria al nostre país. O si més no, ha de ser una escola basada en aquests valors i l'equitat educativa.

El segon objectiu de la recerca, es fonamentava en comprendre l'impacte que podien tenir els dos models d'agrupament en la consecució de les finalitats educatives estipulades a la Llei de Catalunya. A través dels arguments dels diferents autors en relació a l'essència i les particularitats de cadascun dels models, així com el resultat de les dues entrevistes amb els experts, puc extreure les següents conclusions.

Pel que fa a les **finalitats educatives**, considero que l'agrupament homogeni dels alumnes no garanteix la consecució de cap de les dos raons que englobaven aquest apartat, les quals es fonamentaven en millorar el rendiment escolar i en estimular la continuïtat dels estudiants.

En referència a les dues raons educatives, el cost d'oportunitat que assumeix l'agrupament homogeni és molt elevat. Fent un símil amb un aspecte quotidià, si tenim un pressupost de 3 euros per escollir entre comprar xocolata o lllaminadures, tindrem un cost d'oportunitat. Si decidim comprar la xocolata, haurem renunciat a les lllaminadures i viceversa. Educativament parlant, l'agrupament homogeni escull aquells alumnes que consideren que tenen les aptituds per continuar estudiant (xocolata) i exclou a aquells (llaminadures) que considera que no les tenen. I dic, els exclou, perquè es produeix una evident desigualtat en aspectes vitals de l'aprenentatge com el clima d'aula, la influència del grup d'iguals, la implicació del professorat, la fragmentació del currículum i/o l'assimilació de les expectatives generades, entre d'altres. Per tant, les condicions que defineix la LEC de millorar el rendiment escolar i incitar a l'estudi post-obligatori només es poden donar en l'alumnat escollit.

En canvi, l'agrupament heterogeni, atorga una educació més equitativa perquè no contempla la selecció sistemàtica ni perllongada de l'alumnat en funció de les seves aptituds, per tant intenta que tots els estudiants puguin créixer en el món educatiu fins el límit de les seves possibilitats. Així, considero que l'agrupament heterogeni proporciona més possibilitats a tot l'alumnat de millorar i progressar en l'àmbit educatiu, que no pas l'agrupament homogeni.

Les **finalitats socials** pretenien compensar les possibles desigualtats socials dins del sistema educatiu i abordar amb garanties d'èxit la integració de tots els alumnes. En aquest sentit, l'agrupament homogeni reproduïx les desigualtats existents en la societat, ja que és un fet irrefutable que els alumnes amb majors possibilitats de ser inclosos en itineraris de baixa qualitat són aquells provinents d'entorns socials més modestos.

A més, l'agrupament selectiu tampoc dedica excessius esforços a satisfer aquests requisits, ja que dóna molta més importància al saber, que al saber ser o al saber conviure. Tampoc és possible integrar sense que hi hagi convivència ni cap tipus de vincle relacional.

En canvi, l'agrupament heterogeni està més a prop d'actuar com un compensador de les desigualtats socials, ja que anteposa l'equitat educativa a la possible excel·lència educativa d'uns pocs. El fet que alumnes "diferents" puguin aprendre junts en una mateixa aula posa en joc valors com la igualtat, el pluralisme o la tolerància envers les diferències, que ajudaran a formar una societat més democràtica, justa i inclusiva, tot fent possible la integració exitosa de tots els i les alumnes. En conseqüència de tot això, l'agrupament heterogeni és l'únic capacitat per complir les finalitats socials.



Si parlem de les **finalitats econòmiques**, aquestes es fonamentaven en el requeriment d'una qualificació educativa més elevada. En aquest cas, com he tractat anteriorment, l'agrupament homogeni obstaculitza la millora de les classes socials més desfavorides, provocant per tant, la manca d'igualtat d'oportunitats, tant per obtenir una formació més qualificada com per accedir amb major èxit al mercat laboral. Tal i com succeïa amb les finalitats educatives, l'agrupament selectiu només pot garantir les finalitats econòmiques en una part dels estudiants.

Per la seva banda, l'agrupament heterogeni dona la possibilitat a tots els alumnes de poder millorar la seva qualificació educativa, per la qual cosa més alumnes podran optar a millorar les seves competències educatives i laborals. De nou, l'agrupament heterogeni és més eficient que l'agrupament homogeni a l'hora de permetre aconseguir les finalitats econòmiques.

En referència a les finalitats culturals i cíviques que pretenen impulsar la llengua catalana com un factor bàsic d'integració social, considero que si agrupem homogèniament, no hi ha integració social o queda molt reduïda, per tant la llengua catalana no podrà adoptar aquesta funció. Per contra, l'agrupament heterogeni dibuixa un escenari on la llengua catalana tindrà com a mínim, la possibilitat de col·laborar en aquesta desitjada integració social.

En resum, l'agrupament heterogeni és l'únic que dona la possibilitat a **tots** els estudiants d'assolir les finalitats educatives esmentades a la LEC.

Per completar el segon objectiu de la recerca, calia fer-se una idea general del tipus d'agrupament més utilitzat als centres educatius mitjançant l'aplicació del segon recurs metodològic. D'aquest he pogut extreure que una bona part dels instituts del nostre país utilitzen l'agrupació per nivells. És a dir, a dia d'avui, els centres catalans utilitzen majorment els agrupaments selectius, tot i que des de la llei educativa es parla d'una escola comprensiva, per tant es pot afirmar que no hi ha coherència entre el què diu la llei i el què fan gran part dels centres subjectes a aquesta.

En definitiva, aquesta elevada utilització del model homogeni dibuixa un escenari molt preocupant, ja que com he pogut observar, gran part dels centres educatius catalans, no podran complir les finalitats educatives establertes a la LEC.

## 6.2 Conclusions Educació Física

El primer objectiu del marc conceptual d'educació física era constatar si l'agrupament de l'alumnat és un aspecte que pot millorar la intervenció didàctica del professor o si per contra, és quelcom banal en la planificació d'una sessió d'educació física.

A partir, de les argumentacions dels autors exposades a la fonamentació teòrica, considero que l'agrupament de l'alumnat és un recurs amb la capacitat de millorar la competència didàctica del docent. Ara bé, això no és res automàtic, sinó que depèn de la manera en què el professor planteja l'esmentada formació de grups.

Si el docent opta per l'agrupament funcional pot millorar aspectes com el control sobre el grup, el seguiment del procés formatiu, l'optimització dels recursos materials i espaials, el clima d'aula creant un entorn més favorable per aprendre, la motivació dels alumnes, etc.

D'altra banda, si el professor recorre a l'agrupament a l'atzar en comptes del funcional, l'agrupament deixa de ser un recurs i passa a ser quelcom incontrolable, amb una incidència negativa (si tenim en compte allò que es pot aconseguir seguint un criteri d'utilitat) en el procés d'ensenyament aprenentatge.

A més, amb la primera eina metodològica aplicada a l'EF, les notes de camp, m'ha servit per constatar de forma personal i pràctica els nombrosos beneficis de l'agrupament funcional tractats al marc teòric com l'assoliment dels objectius i la millora a nivell general de la intervenció didàctica del professor. Fins i tot, afegiria un altre punt a favor, com és el fet que el grup d'iguals adoptin un paper més actiu en l'aprenentatge dels companys .

El segon objectiu del marc d'educació física era esbrinar la importància que té pels docents l'agrupament de l'alumnat en les sessions d'educació física i conèixer els tipus d'agrupaments més comuns.

Pel que s'ha dit en les respostes de les enquestes, queda patent que la majoria dels professors creuen que l'agrupament funcional és un factor important en el desenvolupament d'una sessió d'educació física. Ara bé, aquesta importància que li atorguen de paraula no es veu reflectida en fets, ja que el percentatge de professors que agrupen funcionalment és molt limitat. Per tant, l'agrupament a l'atzar continua essent de llarg el més emprat, tot i que no és capaç d'aportar el salt qualitatiu que si ofereix l'agrupament funcional.

Sincerament, aquest em sembla un aspecte força preocupant, ja que transmet deixadesa i poc afany per millorar la nostra competència com a professors, però ja ens està bé, així tenim menys maldecaps en preparar les classes.

### **6.3 Conclusions finals**

Per acabar, penso que els professors en particular, i tota la comunitat educativa en general, hem de preguntar-nos quina és la societat que volem construir i quin és el model d'escola que cal per aquesta.

Si volem o desitgem una escola que recerqui l'excel·lència educativa en una part de l'alumnat, sustentada en la transmissió de coneixements acadèmics a canvi de deixar de banda altres alumnes, aptituds i actituds de vida, el model pel qual hem d'optar és el selectiu.

D'altra banda, si volem una escola que tingui per bandera l'equitat educativa, i valors com el pluralisme, la solidaritat, la convivència, la cohesió social, on a més tots els alumnes tinguin la possibilitat de participar i progressar com el que més, haurem d'optar per l'agrupament heterogeni.

Amb això, no vull dir pas que amb l'únic fet d'agrupar heterogèniament l'alumnat ja tindrem una escola plena d'èxits, sinó que considero que és un pas indispensable per tenir una educació justa, que ajudi a aconseguir una societat més responsable, compromesa i en definitiva, més preparada per a la vida. A partir d'aquest pas, ja entren en joc infinitat de metodologies estratègies i/o recursos organitzatius que ens han de seguir guiant en el bon camí educatiu.

## 7 Bibliografia

- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- BADIA, Joan. (1988): "Tratamiento de la diversidad", *Cuadernos de Pedagogía*, núm.157, p.74-79.
- BAÑUELOS, Fernando (2003). *Didáctica de la educación física*. Madrid: Prentice Hall.
- BONAL, Xavier; ESSOMBA, Miquel Àngel; FERRER, Ferran (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània.
- BENAVENTE, José María. (2001). "Mitos de la reforma educativa de los noventa en España", *Revista Iberoamericana de Educación*, 2001, núm. 27, p. 77-98.
- DEL RINCÓN, Delio; ARNAL, Agustín; LATORRE, Antonio; SANS, Antoni (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2007). *Currículum d'Educació Secundària Obligatòria*. Generalitat de Catalunya: Barcelona.
- DUPRIEZ, Vicent (2009). *La segregació escolar: reptes polítics i socials*. Barcelona: Debats d'educació Fundació Jaume Bofill.
- ENKVIST, Inger (2009). "La influencia de la Nueva Pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia", *Papeles de Economía Española*, núm. 119, p.2-18.
- FRAILE, Antonio [Coord] (2004). *Didáctica de la educación física una perspectiva crítica i transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERRER, Ferran. (dir.); CASTEL, Jose Luís; VALIENTE, Òscar (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ed. Mediterrània.
- FORD, Alison; DAVERN, Linda; SCHNORR, Roberta (1999): "Educació inclusiva. Donar sentit al currículum". En *Suports*, volum 3, núm. 2, p. 172-188.
- GALERA, Antonio (2001). *Manual de didáctica de la educación física I una perspectiva constructivista moderada*. Barcelona: Editorial Paidós.

GARCÍA, Justo Manuel. "Aspectos organizativos de la clases de educación física". *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2010, núm 11, p.41-50.

GONZÁLEZ, Carles; LLEIXÀ, Teresa (2010). *Didáctica de la educación física*. Barcelona: Graó.

HERNÁNDEZ, Javier. "Reflexiones sobre la educación física y la diversidad del alumnado". *Tándem*, 2012, núm.38, p. 57-64.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (4/2006). Madrid.

LLEI D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA (12/2009). Barcelona.

MORENO, Evelio; PEDRALS, Josep; TORNÉ, Ramón (1994): "El milagro de la comprensividad". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 230, p. 56-57.

MOSSTON, Muska; ASHWORTH, Sara (2001). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Hispano Europea.

PAMIES, Jordi. "El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de educación*, 2011, número 362.

PIÉRON, Maurice (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

PIÉRON, Maurice (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.

PUJOLÀS, Pere (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga: Aljibe.

PUJOLÀS, Pere (2002). *La atención a la diversidad y la calidad en educación*". Zaragoza: Document de treball.

PUJOLÀS, Pere (2008). *9 idees clau per a l'aprenentatge cooperatiu*". Barcelona: Graó.

QUIVY, Rayrmond i VAN CAMPENHOUDT, Luc (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.

RIOS, Merche. "La inclusión en el área de educación física en España". *Ágora para la EF*, 2009, núm 9, p.83-114.

ROCA, Enric. "Comprensivitat, agrupaments homogenis i fracàs escolar". Dins: Ferran Ferrer (director). *L'estat de l'Educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2008 p.291-320.

STAINBACK, William (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea

UNESCO (1995) *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso i calidad*. Salamanca.

## **8 Annex**