

L'APRENTATGE COOPERATIU A L'EDUCACIÓ INFANTIL COM A EINA INCLUSIVA A L'ESCOLA RURAL

“Treball de Final de Grau en Mestra d'Educació Infantil”

Núria Caliz Cargol

4t.curs

Tutora: Esther Fatsini

Grau en Mestra d'Educació Infantil

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Vic, 17 de maig de 2013

*Si camines sol podràs anar més ràpid,
però junts arribarem més lluny.*

Proverbi xinès

Agraïments

El Treball Final de Grau ha seguit un recorregut i un procés força llarg. Aquest recorregut no s'ha fet sol i és en aquest apartat on es vol agrair a totes aquelles persones que m'han donat d'una manera o altra un suport que ha permès l'elaboració d'aquest treball. Per tant, es fa del tot necessari nombrar l'agraïment cap a aquestes persones.

En primer lloc, vull donar les gràcies a l'Esther Fatsini per haver tutoritzat el meu treball donant-me les eines necessàries per anar elaborant cada vegada més, un bon treball. També agrair el seguiment continuat d'aquest en moments on més perduda em trobava i per confiar en la investigació portada a terme.

En segon lloc, als professors i les professores de la Universitat de Vic que han col·laborat en l'elaboració del treball oferint-me la seva ajuda en temes tant destacats en aquest com l'escola rural i aprenentatge cooperatiu.

En tercer lloc, també vull donar les gràcies a la tutora de l'aula de P5, la Maria. En tot moment m'ha escoltat, s'ha interessat per aprendre aquesta nova manera d'enfocar el procés d'ensenyament i aprenentatge i m'ha donat llibertat a l'aula. Tot i no haver portar mai un treball així a l'aula, sempre ha estat segura del que estava fent, ha participat en aquest enfocament i m'ha fet sentir part de l'aula.

En quart lloc, agrair a tots els nenes i les nenes de l'aula de P5 que han fet possible portar la investigació a terme. A més, perquè han respòs molt bé al que s'estava fent a l'aula. Gràcies a ells i a elles he sentit que el que estava fent, tenia sentit per la investigació però el més important, tenia sentit pel funcionament de l'aula i per la dinàmica de grup.

En cinquè lloc, agrair a la directora i a tots els mestres i les mestres de l'escola que m'han ajudat en algun moment de la investigació, fent també, que em sentís part de l'escola i de la petita família que formen tot l'equip.

En sisè lloc, a les dues companyes de pis que han estat pendents de l'elaboració del treball i del procés seguit constantment. També pels nervis i l'estrès compartit que ha fet que ens superéssim dia rere dia.

En setè lloc, a la meva família que m'ha donat suport en tot moment i m'ha animat a seguir en els moments que estava més desanimada.

I en general, a totes aquelles persones que en algun moment donat m'ha donat suport i m'ha animat a seguir en aquest camí, que en alguns moments ha estat difícil i en altres ha estat més fàcil.

Resum

El treball cooperatiu és una bona eina per a la inclusió a l'aula. La investigació parteix de l'educació inclusiva per afirmar que l'estructura de l'activitat de forma cooperativa afavoreix les relacions entre iguals i millora la participació de tot l'alumnat, tot fomentant la oportunitat d'igualtats. L'estudi té com a objectiu valorar la incorporació del treball cooperatiu en una aula amb infants de cinc anys, en un context rural per així, observar i analitzar els efectes que es produeixen amb aquest. Les dades de la investigació s'han recollit a partir d'una graella d'observació i un diari de camp que han permès afirmar que les tècniques cooperatives milloren la participació equitativa i la interacció simultània i esdevé una eina inclusiva a l'aula.

Paraules clau: escola rural, els infants de cinc anys, educació inclusiva, aprenentatge cooperatiu.

Abstract

Cooperative learning is a good tool for inclusion in the classroom. This research is based in the inclusion educative to affirm the activities structures in a cooperative way. This point improves the relationships between peers and to develop the participation of all students, as well as promoting the equality of opportunities. This study is carried out in a rural context and it aims to assess the incorporation of cooperative work in a classroom with children of five years old. The research data was collected from an observation grid and a field diary that allowed me to affirm that the techniques improve equal participation and simultaneous interaction and, at the same time it becomes a tool in the inclusive classroom.

Key words: rural school, children of five years old, inclusive education, cooperative learning.

Índex

1	Introducció.....	8
2	Marc teòric.....	11
2.1	L'evolució de l'escola rural a Catalunya fins a l'actualitat	11
2.2	Definició i característiques de l'escola rural	15
2.3	Els infants a l'escola rural	18
2.4	Les polítiques educatives: segregació, integració i la inclusió.....	20
2.5	L'educació inclusiva a l'escola.....	23
2.5.1	Conceptualització i finalitat de l'educació inclusiva	24
2.5.2	Característiques de les aules inclusives	26
2.6	L'aprenentatge cooperatiu com a eina inclusiva a l'aula	28
3	Marc pràctic.....	32
3.1	Interès per la recerca.....	32
3.2	Objectius i hipòtesis.....	33
3.3	Contextualització de la investigació	34
3.4	Metodologia	36
3.4.1	Paradigma	36
3.4.2	Orientació metodològica	37
3.4.3	Dimensions o aspectes concrets de l'estudi	37

3.5	Instruments.....	38
3.5.1	L'observació directa	38
3.5.2	Diari de camp	40
3.6	Procediment.....	42
3.7	Resultats	46
3.7.1	Resultats de les dades otingudes	46
	- Graelles d'observació	46
	- Diari de camp	50
3.7.2	Discussió de les dades obtingudes	51
4	Conclusions	54
5	Bibliografia	57

1 Introducció

Avançar cap a una educació inclusiva comporta fer canvis i transformacions per oferir la qualitat educativa a tot l'alumnat en contextos ordinaris. Un punt clau en aquest procés és eliminar les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tots i cadascun dels i les alumnes. Aquí doncs, es vol plasmar l'experiència viscuda de la investigació portada a terme en un context concret.

Cal assenyalar doncs, que aquesta investigació parteix d'un enfocament inclusiu, i aquest fet és degut a l'especialització en l'àmbit d'atenció a la diversitat durant dos anys a la universitat. Aquesta especialització ha permès aprofundir i conèixer de manera més precisa l'àmbit de l'educació inclusiva i, així comprendre de forma més concreta tot el que s'hi desenvolupa.

Així doncs, la curiositat per investigar l'eficàcia de l'aprenentatge cooperatiu com a eina inclusiva ha portat a desenvolupar un Treball Final de Grau enfocat en aquest tema.

El treball que es desenvolupa a continuació pretén observar i analitzar la metodologia d'una aula en concret del centre públic d'Educació Primària i d'Educació Infantil de Sant Jaume de Llierca, per tal de fer front a les barreres que afecten al procés de la inclusió. Cal assenyalar que aquesta investigació s'ha realitzat en el mateix centre on es van realitzar les pràctiques III. Aquesta observació s'ha portat a terme, per més endavant, incorporar el treball cooperatiu com a eina inclusiva a l'aula. Aquesta investigació ha tingut lloc a una aula amb infants de cinc anys en un període de temps de dos mesos i mig.

Si bé partim d'un enfocament inclusiu per dur a terme el procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula, també partim que el treball cooperatiu és una bona eina per incloure a tothom dins l'aula. Estudis i experiències anteriors han demostrat que incorporar el treball cooperatiu a l'aula afavoreix les relacions entre iguals i fomenta la participació equitativa, donant lloc i cabuda a tots els nens i nenes, sense excloure a ningú. Partint d'aquests fets, s'ha volgut portar a terme aquest treball per tal de poder

oferir a l'alumnat, una bona eina de treball a l'aula per afavorir cada vegada més, la inclusió escolar.

Així doncs, en aquest apartat és important assenyalar la organització dels apartats del treball.

L'estudi parteix d'una fonamentació teòrica entorn a quatre conceptes claus que són l'escola rural, els infants a l'escola rural, l'educació inclusiva i l'aprenentatge cooperatiu. La documentació teòrica es basa en autors tant destacats com Ainscow, Pujolàs, Stainback, Soler, Giné, Feu, entre d'altres. Aquests ens ajuden i permeten el coneixement de les bases teòriques necessàries per entendre i ubicar, en aquest cas, la investigació.

Cal dir també que aquesta documentació teòrica, s'ha complementat amb informacions de les assignatures portades a terme durant els quatre anys del Grau d'Educació Infantil i no només de les assignatures relacionades amb l'atenció a la diversitat, sinó amb totes aquelles que han anat desenvolupant diferents conceptes i visions que han permès un coneixement més aprofundit de l'etapa d'Educació Infantil. Totes i cadascuna d'elles han fet que ara es pugui realitzar un Treball Final de Grau amb més facilitat.

L'aplicació pràctica de la investigació portada a terme és un estudi amb una finalitat de comprendre, analitzar i interpretar una aula en concret, en la relació a la millora de la interacció simultània i la participació equitativa de l'alumnat. En aquest apartat s'inclou la metodologia emprada per a realitzar-ho, la justificació de l'aplicació de l'estructura d'aprenentatge cooperatiu com a eina inclusiva a l'aula i els instruments que han ajudat a concloure i interpretar, quins efectes s'han produït després de l'aplicació pràctica. A més a més, s'esmenten les dades obtingudes i l'anàlisi d'aquestes tot reflexionant quins són els efectes que s'han produït i quina valoració global se'n fa de tota la investigació.

L'aprenentatge cooperatiu és un treball que necessita temps i dedicació, ja que no es tracta només d'organitzar l'aula en petits grups, sinó que s'ha de preparar i organitzar l'estructura de l'activitat, cada vegada més inclusiva. Dit això, el temps de realització de l'aplicació de les estructures cooperatives a l'aula ha estat limitat i per això, sent conscient d'aquest factor, es vol remarcar que la investigació s'ha fixat en dos condicions bàsiques del treball cooperatiu; la participació equitativa i la interacció simultània. No obstant això, també s'han considerat ítems molt importants, com són la col·laboració i l'ajuda entre companys i companyes.

D'acord amb aquests arguments, es presenta el treball, com s'ha comentat anteriorment, amb l'objectiu de plasmar l'experiència de la investigació portada a terme. Així doncs, el treball es vincula seguint els aspectes comentats anteriorment que són els eixos vertebradors de la investigació.

2 Marc teòric

Per afrontar la pregunta d'investigació cal situar el treball en un marc teòric per veure i entendre quin és el punt de partida per dur a terme la investigació educativa i, partir d'aquests conceptes per situar-se en l'actualitat. Es parteix d'aquests conceptes per poder més endavant, relacionar-los amb la part més pràctica i crear els lligams necessaris amb la investigació.

2.1 L'evolució de l'escola rural a Catalunya fins a l'actualitat

Per poder entendre quina és la situació actual de l'escola rural, s'ha de fer un pas enrere i analitzar els canvis que s'han anat produït els darreres anys. Aquests permetran fer una petita síntesi de l'evolució històrica de l'escola rural. Per aquest motiu, s'ofereix una vista panoràmica de l'evolució de l'escola rural, dividit per dècades i tenint en compte que dins de cada dècada s'hi troben més subapartats però, en aquest cas, es remarca la informació que es creu més rellevant.

L'escola rural no sempre s'ha vist de la mateixa manera i s'han anat produint uns canvis i unes transformacions. Aproximadament a la dècada dels 60, l'escola rural era vista com una escola on no calia formar-se per a treballar-hi i la van classificar com una escola de tercera o quarta categoria. La política educativa que més va afectar a l'escola rural va ser la que va dur a terme l'administració franquista, ja que aquesta optava per les escoles comarcals o de concentració. Segons diu el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (2004)¹, aquest fet va portar al tancament de molts centres rurals. El discurs que s'utilitzava per justificar aquest fet era que per motius

¹ El Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC) és una associació creada al final de la dècada dels 70 per mestres rurals de Catalunya. L'objectiu principal d'aquesta associació és vetllar pel bon funcionament de l'escola petita a Catalunya i crear un espai de debat i de reflexió perquè els mestres puguin millorar la tasca educativa

acadèmics, organitzatius i per ampliar la justícia social de tots els ciutadans, era millor tancar-los².

Seguien amb aquesta justificació explicant que creien més convenient portar els i les alumnes a les escoles de la comarca. El que també es va utilitzar per argumentar-ho era que a les escoles més grans es tenien més possibilitats de formació i que hi havia els i les mestres especialitats en música, educació física, entre d'altres. Les famílies que es quedaven sense escola rebien la beca escolar, de menjador i en algun cas, d'allotjament per tal que acceptessin la proposta. Aquests aspectes van ser el desencadenant per deixar que les escoles de poble, les quals no tenien cap recurs, acabessin tancant les portes. A partir d'aquí, van anar succeint altres moviments que van influir negativament el context de l'escola rural. Els mestres i les mestres ja no tenien ganes d'anar a treballar a l'escola rural, ja que s'havien carregat amb paraules negatives aquest tipus d'escola i gairebé tots i totes pensaven que treballar-hi era per poder més endavant, fer un salt a les grans escoles. Tot i això, val a dir que hi havia una part de les polítiques educatives que eren sensibles a l'escola rural i que lluitaven per canviar el que estava passant.

A la dècada de 1970, la *Ley General de Educación* accelera el procés de concentració escolar que ja s'havia iniciat a la dècada dels 60, és a dir, es va insistir en la graduació escolar i en la concentració cap als pobles grans. Durant aquest període, el Ministeri d'Educació tenia molt clar que s'havia entrat en un procés de concentració escolar creixent i irreversible. El medi rural estava condemnat a quedar-se sense escoles.

Durant aquest període però, hi ha l'aparició alguns agents que pretenen afavorir la recuperació de l'escola rural. Per aquest motiu, és necessari destacar quins van ser aquests. En primer lloc, els mestres i les mestres de Catalunya que van lluitar per millorar l'escola rural, per treballar de manera conjunta amb altres professionals d'altres escoles de la comarca o de la

² Informació extreta de Feu (2000) i documents del Secretariat de l'escola rural de Catalunya. Jordi feu és sociòleg i professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona.

zona, per organitzar jornades, entre d'altres. Es van preocupar per dur a terme una bona pedagogia a l'aula i per obrir les portes a la comunitat.

En segon lloc, cal assenyalar l'ajuda dels pares i mares per tal d'ajudar i col·laborar amb l'escola i per millorar les infraestructures d'aquesta.

En tercer lloc, els Moviments de Renovació Pedagògica i el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya que han estat dos punts essencials per millorar l'escola rural de Catalunya. Desapareixen un 28'8% dels centres estatals i els moviments de Renovació Pedagògica donen l'empenta que es necessitava amb l'aparició de les escoles d'estiu de Rosa Sensat. Aquest fet suposa un gran èxit per tots els mestres i les mestres.

En quart lloc, l'ajuda dels partits polítics i també dels sindicats han estat claus per poder tirar endavant. La participació en les jornades i la introducció del terme "escola rural" als congressos han estat importants per no deixar caure aquest tipus d'escola.

Per últim, el Departament d'Ensenyament³ va mostrar interès per reobrir escoles que s'havien tancat durant les dècades de 60 i 70.

Al final de la dècada dels 70 l'escola rural semblava que havia tocat fons i que el futur d'aquesta era poc esperançador, però a partir de la dècada del 1980, va fer un tomb que van generar moltes esperances per salvar-la.

Es van celebrar les segones Jornades de Tàrrrega i es va iniciar un procés on tots i totes hi participaven de forma activa, com diferents sectors i institucions. Aquest procés va anar lligat amb les tercers jornades a Sant Pere Pescador, les quartes jornades a Valls, les cinquenes jornades a la Seu d'Urgell i la trobada de Saifores (Baix Penedès). Aquest llarg camí d'elaboració, de discussió i de lluita, va acabar amb les sisenes jornades a Banyoles sent l'últim punt de partida que va iniciar un gran èxit, ja que es va elaborar el document de Projecte de Zones Escolars. Tot i que s'ha esmentat tot els canvis positius que es van dur a terme, els esdeveniments

³ El Departament d'Ensenyament al 1981 va ser en el moment què va començar a rebre competències en matèria educativa.

més optimistes d'aquesta dècada tampoc van aconseguir gaires transformacions a nivell real.

A la dècada del 1990, tot i que l'administració va anar molt lenta per fer el reconeixement de les primeres 15 ZER⁴, durant aquest període es produeixen canvis positius entorn a l'escola rural. Afirmen que l'escola rural constitueix un model que afavoreix la innovació, l'atenció individualitzada, els grups heterogenis, els horaris flexibles i oberts i la vinculació de l'alumnat amb el medi social i natural. Presenten a l'escola rural amb un alt valor educatiu que permet viure valors com la responsabilitat, la democràcia, l'amistat, la solidaritat, entre d'altres.

L'evolució de l'escola rural ha anat millorant al llarg dels anys de forma positiva. Totes les persones que han lluitat per no deixar caure l'escola rural, han aconseguit que avui, sigui una escola ben considerada. Tot i això, actualment encara hi ha algunes escoles que no tenen un gran nombre d'alumnat per varis motius, però que ja no es parla d'aquella escola tan poc considerada i tampoc és etiquetada com l'escola de baixa categoria.

Actualment, hi ha unes 400 escoles rurals a Catalunya i la visió d'aquesta escola ja no és negativa i els docents no la veuen com una escola on no cal està preparat. Totes les persones que han lluitat per l'escola rural han fet que avui dia, l'escola rural, sigui en algun cas, l'enveja de l'escola urbana.

Després del repàs històric de l'evolució de l'escola rural a Catalunya i veure en quina situació actual es troba aquesta, seria interessant veure com s'ha definit i com ha anat canviant i evolucionant la definició d'aquesta.

⁴ Zer: Zona Escolar Rural que abasta un conjunt d'escoles que, per la situació geogràfica i cultural, s'estructuren com a ens escolar propi. Anteriorment es deien Projecte de Zones Escolar.

2.2 Definició i característiques de l'escola rural

Com bé s'ha comentat anteriorment, es fa del tot necessari explicar quina ha estat l'evolució de l'escola rural per situar-se en l'actualitat. Per aquest motiu, cal també trobar la definició d'escola rural per ajudar a situar el treball en un context concret i per entendre de què s'està parlant. Cal dir que molts autors afirmen que el concepte d'escola rural ha estat un terme difícil de definir i per això, es troben diferents maneres d'enfocar el concepte rural, depenent el terme que s'ha volgut destacar.

Es troben definicions que posen l'accent en la distribució de les agrupacions de l'alumnat a l'escola i que per tant, la importància recau en aquest fet. Una d'aquestes definicions és de l'autor Valldaura⁵ (1996:27) i assenyala que: "l'escola rural és aquella escola que no arriba a totes les unitats establertes a l'ensenyament primari".

Una altre definició que posa l'accent en la organització i distribució de l'alumnat és de l'autor Feu (2001:115) i assenyala que: "El tret principal de l'escola rural és tota aquella que s'organitza de forma particular, fonamentalment perquè no té una aula per a cadascun dels nivells del sistema educatiu. Això fa que sigui especial en l'organització de la feina professorat, relació companys, etc".

Es troben altres definicions que posen l'accent en l'entorn rural. Feu (2001:115) assenyala que: "L'escola rural és, des d'una perspectiva sociohistòrica i crítica, una institució d'educació formal que es troba en el medi rural i que té diferents possibilitats organitzatives. Aquesta escola és diversa no solament pel que fa a l'estructura sinó també pel contingut".

⁵ Joan Valldaura va ser un mestre i pedagog que va tenir un paper destacat en el moviment d'escola rural.

Altres autors marquen més el concepte de l'escola rural tenint en compte la perspectiva històrica:

L'escola rural constitueix un petit sistema o subsistema escolar que es va adaptant i redefinint davant la pèrdua de la identitat tradicional de la ruralitat, sotmesa en una primera etapa als canvis de les transformacions socials i culturals de la industrialització i la modernitat i, darrerament, als nous fenòmens derivats de la societat postindustrial i postmoderna. (Soler, 2007:50)

Aquest conjunt de definicions engloba tres condicions que Soler⁶ exposa com a aspecte comú de l'escola rural; l'escola de les tres P, és a dir, l'escola petita, pública i de poble. Petita fa referència a la quantitat d'alumnat que hi ha i per tant, està relacionat amb el que les definicions ens explicaven, les agrupacions de l'alumnat. Pública fa referència a que l'escola fa un servei públic. De poble fa referència al termes de ruralitat i el medi rural que en la última definició s'esmenta.

Així doncs, un cop s'ha vist algunes de les definicions que s'han fet, s'entén per escola rural aquella escola petita que rere seu s'amaga un treball intens per oferir a l'alumnat un treball, en molts casos, multinivell degut a les característiques que es presenten. Donat el context rural, l'escola pot oferir a l'alumnat la possibilitat de conèixer el medi més pròxim i aprofitar aquest per conèixer la realitat. És una escola que avança juntament amb altres escoles que, per les situacions geogràfiques, formen una ZER.

Si bé fins ara s'ha explicat què és l'escola rural, també és important que d'aquestes definicions ara, s'expliqui les característiques principals tenint en compte que es poden trobar diferències entre unes i altres, però que es pot fer referència a unes característiques comunes de totes les escoles rurals.

Una de les característiques més evidents de l'escola rural, com s'ha vist anteriorment a les definicions, és l'agrupació de l'alumnat de diferents edats en una mateixa aula, és a dir, la presència de més d'un nivell educatiu per

⁶ Joan Soler és professor de la Universitat de Vic. Apunts extrets de l'assignatura del seminari d'escola rural.

aula. Aquest fet, porta a parlar de grups heterogenis i de la diversitat d'edats a l'aula. Per tant, dins una mateixa aula, es troba dos o tres cursos diferents que utilitzen el mateix espai. En aquests casos, s'ha de fer una programació tenint en compte el procés d'ensenyament – aprenentatge de tot l'alumnat. (Valldaura, 1995)

Una altra característica, és que és una escola petita arrelada a un entorn rural, on dominen activitats del sector primari, tot i que amb moltes transformacions. I, és la única escola del poble.

Altres característiques també importants de l'escola rural que cita l'autor Soler són que l'escola és més que una escola, ja que pot esdevenir un espai de trobada i d'acollida pel fet del nombre reduït de l'alumnat. Esdevé un factor clau que permet conèixer els altres i no només en relació a l'alumnat de l'aula, sinó també, a nivell general de l'escola. Les relacions s'estableixen des dels més petits als més grans. A més, es considera l'escola rural com una escola sense parets i amb més possibilitats de relació i participació.

Dins aquest marc de l'evolució i les característiques de l'escola rural es fa una classificació de dos tipus d'escola rural: l'escola genuïnament rural i l'escola rural urbanitzadora. Feu (2001:114) per un banda assenyala que: "per escola genuïnament rural entenem una institució d'educació formal amb diferents possibilitats organitzatives, que s'interessa per les necessitats objectives i subjectives de la població rural". És a dir, aquest tipus d'escola té una vocació de respectar i valorar el medi rural mitjançant la programació escolar. Per l'altra banda, assenyala que: "l'escola rural urbanitzadora, en canvi, també és una institució d'educació formal amb diferents possibilitats organitzatives, però, a diferència de l'anterior, obvia, nega o ridiculitza la cultura rural i tot allò que l'envolta". És a dir, no aprofita el seu entorn per desenvolupar-hi les activitats programades. Entorn a la pregunta d'investigació, s'ha vist que l'escola d'estudi s'engloba en la primera classificació perquè inclou el medi rural dins el marc escolar i aprofita tot el que aquest ofereix per ensenyar a l'alumnat.

Així doncs, l'escola rural s'ha definit des de diferents perspectives però, sempre s'ha parlat d'aspectes com ara escola petita, pública, de poble,

arrelada al medi rural i de grups heterogenis. Aquests aspectes i sobretot, l'últim aspecte esmentat, han fet que la investigació s'emmarqui en el món de l'escola rural i, com a conseqüència, la necessitat de conèixer-ne l'actualitat.

2.3 Els infants a l'escola rural

L'interès de saber com són els nens i les nenes de cinc anys és degut a la finalitat de la investigació i que per tant, s'ha realitzat amb alguns infants d'aquesta etapa. Per aquest motiu, s'exposa des de la psicologia de l'educació, per quina etapa passen els infants de cinc anys per poder entendre el sentit i l'eficàcia de la investigació.

Tal i com assenyala l'autor Muñoz (2010:18)⁷: "La educación infantil es concebida como una etapa educativa con características propias, que integra a la anteriormente denominada <<educación preescolar>>". Durant l'etapa dels 0 als 6 anys s'observen molts canvis en els nens i nenes però, aquí es vol destacar les etapes més significatives en relació a la investigació.

Segons expliquen Polo i Fernández (2010)⁸, a l'etapa dels 2 als 7 anys, els nens i les nenes comencen a representar el món amb paraules, imatges i dibuixos. Aquesta capacitat de representació, que també es podria anomenar funció simbòlica, fa que siguin capaços de recordar i pensar i per tant, això afavoreix al desenvolupament cognitiu.

En aquest mateix període, es troben el que poden fer els nens i les nenes, però també, les limitacions. En aquest cas, partint de Piaget, interessa saber quines són aquestes limitacions a nivell cognitiu per veure si el camí seguit de la investigació és adequat. Una de les etapes que es remarca és l'egocentrisme. Piaget (en Polo i Fernández, 2010, p.84) assenyala que: "los niños en esta etapa consideran que todos los demás piensan, perciben y

⁷ Antonio Muñoz és doctor del Departament de Psicologia Evolutiva i de la Educació de la Universitat de Granada.

⁸ Tamara Polo i Carolina Fernández són professora ajudant doctora del Departament de Psicologia Evolutiva i de la Educació de la Universitat de Granada.

sienten como ellos. Es una forma de centración que implica la dificultad para adoptar el punto de vista del otro". El nen o la nena és un ser més o menys social, però en aquesta etapa, ells i elles són el centre de tot.

A més, apareix la figura de líder que pot influir en les relacions a l'aula. En aquesta etapa també, els nens i les nenes cada vegada són més autònoms i s'expressen molt a través del llenguatge. Assumeixen responsabilitats cada vegada més independents.

Una de les àrees en la que cal posar èmfasi és en l'àrea de comunicació i llenguatges, ja que ha estat en l'àmbit en el qual s'ha portat a terme les intervencions. Algunes de les capacitats que el currículum exposa remarcant el terme comunicació és:

Comprensió de les intencions i dels missatges que li adrecen les persones adultes i altres infants, identificant i emprant els diferents senyals comunicatius i valorant el llenguatge oral com un mitjà de relació amb les altres persones. Iniciació en l'ús de diferents formes de comunicació, esforçant-se per fer-se entendre i escolant els altres. (Generalitat de Catalunya. Currículum i orientacions d'Educació Infantil)

A l'Educació Infantil, i més concretament a P5, els nens i les nenes tenen la capacitat d'escoltar, d'esperar el seu torn de paraula i utilitzar els mitjans per tal de fer-se entendre. Cal dir que en aquesta etapa els nens i les nenes encara mostren un cert egoisme i que per tant, necessiten madurar per anar millorant en les relacions socials.

En segon lloc, el currículum exposa les capacitats en relació a l'àrea de la descoberta d'un mateixa i dels altres. En relació a la intervenció, el currículum assenyala que els nens i les nenes tenen la: " Disposició per establir relacions afectives positives amb les persones adultes i els infants amb qui comparteix situacions i activitats quotidianament. Als cinc anys, els nens i les nenes encara són força egoistes, però comencen a compartir més el que és seu amb els altres companys i companyes.

Una de les finalitats en l'etapa de l'Educació Infantil segons exposa el currículum posant èmfasi en les relacions entre iguals és:

Possibilitat d'experimentar, de relacionar-se i de comunicar-se amb les altres persones, infants i persones adultes, per mitjà dels diferents llenguatges, establint vincles i relacions amb les corresponents pautes elementals de convivència, de relació i de respecte al principi de no-discriminació. (Generalitat de Catalunya. Currículum i orientacions d'Educació Infantil)

Per tant, els nens i les nenes de cinc anys són capaços de relacionar-se amb els altres i anar millorant aquesta relació i fer-la cada vegada més madura i més respectuosa. Cal dir que s'ha de tenir en compte tot el que s'ha comentat anteriorment però, que es poden plantejar investigacions d'aquest tipus.

Partint doncs d'aquests punts importants en l'etapa de l'Educació Infantil, cal assenyalar també quina és la manera de treballar en aquesta etapa. Partint de l'interès de la investigació, cal explicar que en aquesta etapa i concretament a l'escola que és el subjecte d'estudi en aquest cas, es treballa per racons, per projectes i en petit grup. Els racons els realitzen per parelles i es van canviant les parelles i els racons. Els projectes es fan compartits amb els altres nens i nenes de P3 i P4 i el treball en equips, estan distribuïts en tres taules però no fan treball cooperatiu. Un recurs que utilitzen és la fitxa i també el conte com a eina d'expressió.

2.4 Les polítiques educatives: segregació, integració i la inclusió

Després de veure quines són les característiques de l'escola rural i veure, com són els nens i les nenes de cinc anys, s'entra ja a parlar de les polítiques educatives que poden existir a les escoles per així, poder entendre de quin punt es parteix i en quin punt es pot situar la investigació.

Al llarg de la història, les polítiques educatives han anat canviant i per tant, també ha canviat la manera de treballar a les escoles. S'identifiquen tres models diferents respecte l'educació.⁹ (Aldámiz-Echevarría, et al. 2000)

En primer lloc, es troba el model de segregació o també anomenat selectiu que es basa en l'argumentació de l'alumnat de forma homogènia, és a dir, per les capacitats intel·lectuals. Aquesta separació és fa a tres nivells; el nivell alt, el mig i el baix. Argumenten aquesta classificació dient que d'aquesta manera s'aprèn més.

En segon lloc, es troba el model d'integració que comença a apropar-se al model inclusor i es basa en donar suport als més necessitats dins l'escola ordinària però no a la mateixa aula que tots els companys i companyes, és a dir, com si dins l'escola hi hagués una aula d'educació especial. Aquest model posa èmfasi en la socialització dels infants amb els altres, però, limitant les possibilitats, ja que l'aula específica fa de barrera. L'objectiu és arribar a la inclusió.

En tercer i últim lloc, es troba el model inclusiu on no es fa cap tipus de separació, és a dir, dins l'aula hi ha tots els infants independentment de les característiques individuals que es presenten. Aposten per eliminar les escoles d'educació especial perquè diuen que els infants han de viure la realitat i que és l'escola que ha de posar els recursos per fer front a la diversitat.

Aquests tres models educatius engegen un altra classificació de l'escola que porta a parlar de les diferències de l'escola selectiva i l'escola inclusiva per observar i analitzar quines són les pràctiques que es duen a terme en una i en l'altra.

Així doncs, tal i com explica Pujolàs (2003)¹⁰ per un banda, es parla d'una educació selectiva on l'objectiu principal és que els i les alumnes aprenguin

⁹ Informació extreta de l'assignatura de Fonaments i Estratègies d'Atenció a la Diversitat

¹⁰ Pere Pujolàs és professor de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic i coordinador del grup d'investigació d'Atenció a la Diversitat.

molt a l'escola, però a més a més, aprendre'n més que les altres escoles. Es dóna importància a la formació de persones competents i com més ho siguin, millor. A més, es valora a l'alumnat per la seva capacitat d'aprendre i es busca la homogeneïtat en l'alumnat mesurant l'èxit, l'eficàcia i la qualitat de les produccions que fan els i les alumnes.

Per l'altra banda, l'objectiu principal de l'escola inclusiva és poder ajudar a adquirir al màxim de les possibilitats de cadascú que són necessàries per viure i conviure. No es tracta de saber més que els altres, sinó de complementar-se amb els companys i companyes. A més, l'escola inclusiva vol formar ciutadans competents però no competitius, sinó cooperatius. Es busca l'heterogeneïtat en els alumnes i es preocupa per organitzar l'aula per tal que es puguin atendre junts alumnes diferents.

Per tant, una afirmació on es recalca encara més la diferència entre una i l'altra:

L'una més aviat posa èmfasi en la instrucció, en la transmissió dels continguts acadèmics, que esdevé l'objectiu primordial de la seva actuació, el fi que persegueix; l'altra, en canvi, sobretot posa èmfasi en l'educació integral, en l'assoliment del màxim desenvolupament personal i social dels alumnes, i els continguts acadèmics- que també s'hi transmeten- es converteixen en un dels mitjans per assolir aquest desenvolupament. (Pujolàs, 2003:23)

Així doncs, d'acord amb els autors, l'educació inclusiva ofereix a tot l'alumnat la oportunitat per aprendre tenint en compte sempre l'ajuda dels companys i les companyes. Aquests tres models ajuden a situar les pràctiques educatives i per això, a continuació es presenta ja la defensa d'un model en concret.

2.5 L'educació inclusiva a l'escola

Un cop establertes les polítiques educatives sobre els models educatius i veure les diferències que s'estableixen entre aquestes, és del tot necessari explicar què s'entén per diversitat i inclusió i, des de quina referència es concep aquesta idea d'educació inclusiva.

La cultura de l'escola està formada per diferents creences i tradicions i l'escola, esdevé un instrument clau de socialització. Aquesta diversitat a l'escola representa a la societat diversa i plural, i amb la qual s'ha d'aprendre a conviure. En aquest sentit i lligat amb el concepte de diversitat, el terme de l'educació inclusiva juga un paper molt important.

D'acord amb els autors i les autores que es presenten a continuació, s'intenta justificar el perquè d'un model inclusiu i no un altre model. Un dels autors que es vol destacar en aquesta fonamentació per la inclusió és Ainscow (2005)¹¹, ja que aquest justifica que la inclusió és un procés que serveix per trobar millors formes i més adequades per atendre a la diversitat. Explicita que s'ha de conviure amb la diferència i aprendre d'aquesta. Per tant, la diferència esdevé un factor positiu i no negatiu. També argumenta que l'educació inclusiva elimina les barreres per tal que tothom pugui participar sense quedar-se exclòs.

Un altra autora que justifica la inclusió com el camí que l'educació ha de seguir és Giné (2003), ja que afirma que l'escola, com a institució social, ha d'acceptar la societat plural, tenint en compte els diferents ritmes d'aprenentatge. Explica que l'educació inclusiva ens dota de noves metodologies com pot ser el treball cooperatiu i per últim, justifica que un dels objectius de l'educació inclusiva és evitar el fracàs escolar fent que tots i totes se sentin partícips de l'educació.

La petita síntesi dels models educatius i la pronuncia remarcada per l'educació inclusiva han fet que, s'entri a parlar i a justificar el model de

¹¹ Mel Ainscow és catedràtic de necessitats especials i Psicologia Educativa a l'escola d'Educació de la Universitat de Manchester. Actua com a consultor de la UNESCO, la UNICEF, i Save the children.

l'educació inclusiva com el model que es segueix en aquesta investigació. Aquest fet és degut a la importància de remarcar en quin model es posiciona i quin és l'enfocament global i el marc d'aquest estudi.

2.5.1 Conceptualització i finalitat de l'educació inclusiva

Si bé es mostren les possibilitats que té l'educació inclusiva sobre l'educació i com aquestes ajuden a incloure a tothom, és important que ara s'expliqui com s'ha anat definint aquest concepte i quines són les finalitats.

En primer lloc, cal assenyalar que el terme d'inclusió s'ha anat modificant al llarg del temps i, evidentment, s'han extret diverses definicions des de diferents perspectives. L'autor Ainscow (2006:6) assenyala que: "és important recordar que no hi ha una única perspectiva de la inclusió fins i tot en un mateix país o escola". Per tant, hi ha diferents maneres de conceptualitzar el terme d'inclusió.

Trobem autors com Pujolàs et al. (2006:7) que posen èmfasi en la manera d'aprendre i afirmen que: "Una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre, junts, alumnes diferents".

Seguint amb la mateixa línia de concepte, Stainback (1999:16)¹² assenyala que: "la inclusión significa acoger a todos –a todos los alumnos, a todos los ciudadanos- con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades".

Per tant, s'entén la inclusió com l'acollida de tot l'alumnat a l'aula tenint en compte les característiques individuals, però no per fer que es sentin diferents, sinó que amb aquestes diferències individuals, que tothom presenta, es pugui aprendre tot fomentant el respecte i la igualtat d'oportunitats.

Es troben altres autors que posen l'accent en el funcionament del sistema educatiu. Com ara bé Pujolàs (2003:62) que assenyala que: "Una escola que vulgui ser per a tothom no pot continuar sent com era quan només era

¹² Susan Stainback, William Stainback són professors en el College of Education in University of Northern the Iowa (USA).

per a uns quants: no pot viure d'esquena a la comunitat i ha de redefinir els seus límits, les seves fites, les seves funcions”.

La idea principal que es transmet de la inclusió és que el sistema educatiu ha d'adaptar-se a tot l'alumnat, sense tenir en compte les característiques individuals com un problema, sinó com a quelcom positiu.

Per altra banda, Ainscow (2001:293) posa èmfasi en la participació de l'alumnat i assenyala que: “mi enfoque actual consiste en definir la inclusión como un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos (...).

Com bé s'ha vist fins ara en les definicions, el concepte d'inclusió abraça molts aspectes i conseqüentment, es parla de quines són les finalitats de l'educació inclusiva.

Així doncs, com bé ja s'ha comentat, l'educació inclusiva té la finalitat d'incloure a tot l'alumnat facilitant la participació i eliminant les barreres a l'aprenentatge i a la participació que exclouen a l'alumnat. No només aquells i aquelles que presenten necessitats educatives especials, sinó a tot l'alumnat. (Ainscow i Booth, 2006)

Una altra finalitat és oferir la igualtat d'oportunitats i com a conseqüència, atendre a la diversitat de l'aula i de l'escola. El punt de partida d'aquest camí consisteix en acceptar a tots els infants a les aules ordinàries.

Un dels objectius de l'escola inclusiva és donar educació a tots els membres de la societat, ja que no només es parla d'educar els infants que hi ha a l'aula, sinó implicar altres agents. Si es parla que l'escola forma part d'una comunitat, tots els serveis de la comunitat i els seus membres són responsables d'una escola per a tothom.

Per tant, l'educació inclusiva no només ho és dins les aules, sinó que implica a tota l'escola. Una escola és inclusiva si opta per atendre a tots els nens i les nenes, independentment de les seves necessitats educatives especials o les seves dificultats en l'aprenentatge, és a dir, aquests factors no impedeixen poder atendre a l'alumnat, tot al contrari, s'atén a tot l'alumnat

sense excloure a ningú. També si tots els recursos i esforços que fa van dirigits a adaptar-se als infants i donar-los suport. Si tot l'alumnat està a l'aula ordinària i si ofereix una educació basada en la igualtat d'oportunitats.

Per tant, la inclusió no és només un mètode sinó una manera d'entendre i de veure l'educació i en general, la vida. A més, està relacionada amb valors tant importants com el respecte, la tolerància, l'acceptació, la cooperació, però per fer realitat tot això, s'ha de lluitar per aconseguir-ho i evidentment, s'ha de veure com una opció possible per dur a terme.

2.5.2 Característiques i organització de les aules inclusives

Si ja anteriorment s'ha vist que l'educació inclusiva té la finalitat d'incloure a tot l'alumnat dins la mateixa aula, cal explicar i remarcar que les aules inclusives es doten d'unes característiques concretes i d'una organització tant en la distribució de l'aula com la manera de fer front a la diversitat, és a dir, els recursos.

Com ja s'ha comentat anteriorment, les aules inclusives parteixen que els infants formen part d'un grup i que tots i totes poden aprendre en aquesta mateixa aula. Per tant, s'entén la diversitat com un factor clau d'aprenentatge i de riquesa i no un element negatiu. A més, la diversitat no només recau en els i les alumnes amb necessitats educatives especials, sinó que parteix que tot l'alumnat és diferent i que per tant, s'ha d'atendre i donar recursos per fer-hi front.

A part de tenir en compte la organització i els recursos de l'aula, cal contemplar de forma individual cada alumne i alumna en relació a la manera d'ensenyar i d'aprendre. És important incidir en aquest aspecte i per aquest motiu, cal remarcar quins són els elements essencials per fer que es dugin a terme pràctiques inclusives.

Es troben diferents autors que el seu interès recau en la manera de planificar i elaborar la programació per fer que l'aula sigui inclusiva.

Ainscow i Booth (2006), assenyalen que la planificació dels continguts ha d'estar pensada perquè tot l'alumnat pugui aprendre i al mateix temps, que es promogui la participació de tot l'alumnat. Les pràctiques inclusives

busquen que la disciplina de l'aula es basi en el respecte mutu. I, les diferències entre l'alumnat es facin servir com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge.

Ainscow (2001) argumenta que caldria posar menys èmfasi en el que s'hauria d'assemblar la inclusió i més sobre com es podria desenvolupar a les escoles.

Altres autors ressalten quins són els efectes d'organitzar una aula de forma inclusiva. Vandercook dins Stainback (2001:20) assenyala que: "la inclusió repercuteix en l'aprenentatge acadèmic dels altres infants, i incrementa la consciència de les seves pròpies capacitats i el respecte envers ells mateixos i els altres, i això afecta l'ambient d'aprenentatge i la susceptibilitat per aprendre".

Seguint amb el terme de relacions, Murray-Seggert (en Stainback, 2001, p.20) assenyala que: "els alumnes poden desenvolupar actituds més positives i relacions envers els alumnes prèviament exclosos de la classe ordinària quan tenen l'oportunitat per interactuar en un context integrat".

D'acord amb el que diuen els autors, una altra característica fonamental de l'aula inclusiva és que el mestre o la mestra, deixa que l'alumnat tingui responsabilitats i s'assumeixi el control de les situacions que van sorgint. La finalitat és que entre els companys i companyes es donin suport i siguin capaços tant de resoldre conflictes com de prendre decisions que impliquin a tot el grup – classe. El docent creu en els infants i els capacita per a fer-ho. Les diferències individuals a l'aula són clares i és essencial que l'alumnat ho compregui. El missatge que es transmet guia a entendre la diversitat d'una manera o altra, per tant, s'han de buscar factors positius per no només associar la diversitat amb alguns nens o algunes nenes en concret.

Així doncs, s'entén l'aula inclusiva com un aula que lluita per incloure a tothom dins aquesta i que, donen molta importància a l'ajuda que poden oferir els companys i les companyes vers l'aprenentatge, deixant entendre que no només el rol del mestre o la mestra és el d'ensenyant. Per tots aquests factors esmentats anteriorment, la proposta que s'ha dut a terme

està totalment relacionada a afavorir la inclusió a l'aula, partint d'un mètode inclusiu com és en aquest cas, el treball cooperatiu.

2.6 L'aprenentatge cooperatiu com a eina inclusiva a l'aula

Fins al moment s'ha emmarcat la investigació en un model educatiu inclusiu, tenint en compte el què s'entén per educació inclusiva, des de quines perspectives es pot concebre aquesta i valorant les capacitats dels infants de cinc anys en relació al marc d'estudi.

Seguint en aquest model i d'acord amb els autors Johnson i Johnson (1997:54) assenyalen que: "un aspecte oblidat de l'educació és la manera com els alumnes perceben els companys i com interaccionen entre ells [...] s'ignora relativament la manera com els alumnes haurien d'interactuar els uns amb els altres". Així doncs, degut a la necessitat d'observar quines relacions i interaccions s'estableixen entre l'alumnat, a les línies que segueixen, es presenta l'aprenentatge cooperatiu com una eina inclusiva a l'aula.

Així, seguint amb el que s'ha esmentat anteriorment, una de les preocupacions de l'escola és saber i organitzar les activitats i les temàtiques que toquen segons el cicle, pensant en com rebran els materials preparats els i les alumnes. Aquest és un factor important, però també ho és tenir present que la relació del docent amb l'alumnat és essencial per fer un bon aprenentatge i, també és essencial, tenir present que la relació entre l'alumnat és un factor clau per fer que l'aula sigui inclusiva i que siguin participants i aprenguin dels companys i de les companyes.

Partint d'aquesta base, un element essencial en la metodologia utilitzada en el procés d'ensenyament i aprenentatge és la manera d'organitzar i estructurar l'activitat dins l'aula. Quan es parla de l'estructura d'aprenentatge es parla com bé diu Pujolàs (2003:55): "del conjunt d'elements interrelacionats que es donen al si d'una aula en el procés d'ensenyament i aprenentatge". Per tant, es troben tres maneres diferents d'estructurar-ho: l'estructura individualista, competitiva i cooperativa.

Pujolàs (2003) descriu les tres estructures i remarquen la finalitat de cada una d'aquestes.

En primer lloc, l'estructura individualista es basa en el treball individual de l'alumnat i si no s'aconsegueix l'objectiu és independent del que facin la resta de companys i companyes. Per tant, només es produeix interacció entre el docent i l'alumnat.

En segon lloc, l'estructura competitiva es basa en el treball individual de l'alumnat i es produeix interacció entre els companys i companyes, però només per veure qui aprèn més i qui ho fa més ràpid. L'objectiu és ser millor que la resta de companys i companyes.

En tercer i últim lloc, l'estructura cooperativa es basa en la distribució de l'aula en petits grups amb l'objectiu que el que un nen o nena aprèn, la resta de companys i companyes també ho aprenguin. Es fomenta l'ajuda mútua i s'aconsegueix l'objectiu només si la resta de nens i nenes també ho aconseguen.

D'aquests tres models d'estructura de l'aula i de l'activitat, seguint amb un enfocament inclusiu, l'estructura la qual es fa referència és l'estructura d'aprenentatge cooperatiu. Quan es parla d'una estructura d'aprenentatge cooperatiu s'entén un treball en grups heterogenis, l'ajuda del mestre o la mestra tenint en compte les diferències de l'alumnat, l'ajuda mútua com a recurs per aprendre i el treball individual però al mateix temps, cooperatiu.

Així doncs, cal dir que perquè l'activitat sigui cooperativa s'han de donar dos condicions essencials que són la participació equitativa¹³, és a dir, que tots els membres del grup puguin participar de forma igualitària i, la interacció simultània, és a dir, la interacció que es produeix entre els membres del grup de forma simultània exposant el seu punt de vista.

Si bé es segueix aquesta estructura en les activitats, es fa del tot necessari definir el concepte d'aprenentatge cooperatiu. Per tant, hi ha autors que

¹³ Condicions bàsiques per parlar de l'aprenentatge cooperatiu Pujolàs (2003).

remarquen la definició posant èmfasi en la relació que s'estableix entre iguals quan es fa treball cooperatiu:

La cooperació consisteix a treballar junts per assolir objectius comuns. En una situació cooperativa, els individus procuren obtenir els resultats que siguin beneficiosos per a ells mateixos i per a tots els altres membres del grup. L'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic de grups reduïts en els quals els alumnes treballen junts per maximitzar el propi aprenentatge i el dels altres. (Johnson, Johnson i Holubec 1999:14)

Un altre autor que segueix amb aquesta línia en la definició és Ainscow (2001:100) que assenyala que: "el trabajo eficaz en grupo puede adoptar formas diversas, pero su característica fundamental es que, para finalizar la tarea, hace falta la participación activa de todos los individuos que integren el grupo de trabajo".

Es troben altres autors que posen l'accent en la possibilitat de participació de tot l'alumnat a l'aula:

Una aula transformada en una petita comunitat d'aprenentatge, organitzada en equips cooperatius de treball més o menys estables, els alumnes i les alumnes augmenten el seu protagonisme i participen d'una forma molt més activa en el procés d'ensenyament i aprenentatge i en la gestió de la classe. (Pujolàs, 2008:7)

Estructurar l'aula de forma cooperativa comporta com s'ha vist fins ara, introduir canvis en l'aula, en l'estructura de l'activitat i en la manera d'enfocar el procés d'ensenyament - aprenentatge. Per tant, a continuació també s'exposen quins factors es veuen implicats quan es parla de treball cooperatiu:

- Una interdependència positiva: el treball i l'esforç de cada membre del grup és indispensable i necessària per assolir un mateix objectiu.
- Una interacció cara a cara: la interacció entre els alumnes es fa "cara a cara", és a dir, l'organització de les taules és molt important.

- Un compromís individual i una responsabilitat personal: cadascú ha de ser responsable amb les seves tasques per tal d'assolir els objectius comuns.
- Els grups heterogenis: els grups han d'estar formats per alumnes amb diferents nivells.
- Desenvolupament d'habilitats socials i grupals: implica treballar en grup i a més a més, s'adquireixen habilitats comunicatives.

Si fins ara s'ha dit que l'escola rural té unes característiques concretes que la fan única i especial, que els infants de cinc anys són capaços de mantenir relacions socials amb els companys i companyes, que l'enfocament inclusiu és el camí que es vol seguir, que la mirada de l'educació inclusiva és doncs important per incloure a tot l'alumnat a l'aula i que l'estructura d'aprenentatge cooperatiu és una bona eina per incloure a tothom, és fa del tot necessari justificar quin ha estat el procés que s'ha seguit per dur a terme la investigació en relació a tots aquests conceptes esmentats fins ara. Aquest marc teòric pot servir per passar a la part més pràctica de la investigació sabent d'on es parteix per entendre el que s'ha volgut investigar.

3 Marc pràctic

El marc teòric ajuda a situar i contextualitzar la investigació i, després d'aquest pas, és important plantejar quin és el problema per poder duu a terme la part pràctica de la investigació. Per tant, a continuació es presenta la part pràctica de la investigació portada a terme relacionada amb tots els conceptes parlats anteriorment. Dins aquest apartat, s'inclou l'interès de la recerca, els objectius i les hipòtesis plantejades, la contextualització de la investigació, la perspectiva metodològica tot indicant el paradigma, l'orientació metodològica, les dimensions d'estudi, els instruments emprats i el procediment seguit per dur-ho a terme, i per últim, els resultats extrets de la investigació.

3.1 Interès per la recerca

El plantejament que es va fer per a dur a terme la investigació va néixer de la curiositat de veure quins efectes tenia l'aprenentatge cooperatiu a l'aula d'Educació Infantil d'una escola rural en concret. Com bé s'ha esmentat al marc teòric, és important conèixer quin és el context on porta a terme la investigació i, partir d'aquest per entendre la realitat. L'escola no duia a terme cap tècnica d'aprenentatge cooperatiu i per aquest motiu, la investigació s'ha centrat en observar quins eren els efectes d'aquesta incorporació a l'aula, però, prèviament, observar quina era la dinàmica de l'aula i les relacions que s'establien en aquesta.

Per tant, la pregunta que s'ha volgut respondre a través de la investigació portada a terme ha estat: l'aprenentatge cooperatiu afavoreix la inclusió a l'aula?

3.2 Objectius i hipòtesis

En tot treball, és essencial plantejar uns objectius per dur a terme una recerca per tal d'enfocar l'anàlisi i respondre la pregunta de la investigació. Es parteix doncs, d'un objectiu general per després desglossar-lo en objectius específics.

Objectiu general:

- Valorar la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu com una eina inclusiva a l'aula d'Educació Infantil.

Objectius específics:

- Observar i analitzar quines són les estratègies metodològiques que es porten a terme a l'aula d'Educació Infantil en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Incorporar tècniques d'aprenentatge cooperatiu a l'aula i observar quins canvis es produeixen.
- Avaluar els resultats determinant els avantatges o les limitacions de l'aprenentatge cooperatiu.
- Verificar les hipòtesis plantejades a l'inici de la investigació.

Hipòtesis:

- Després d'incorporar tècniques d'aprenentatge cooperatiu, el clima i les relacions de l'aula milloraran.
- Es produeixen la participació equitativa i interaccions simultànies entre l'alumnat.

3.3 Contextualització de la investigació

Abans d'explicar quina ha estat la investigació portada a terme a l'aula, és necessari contextualitzar on s'ha realitzat, a quina edat i quines són les característiques d'aquella aula. Primer de tot, el lloc on s'ha dut a terme és l'escola les Escomes de Sant Jaume de Llierca que està situada a la comarca de la Garrotxa. Aquesta escola forma part d'una ZER juntament amb les escoles d'Argelaguer, Montagut i Oix, Tortellà i Sant Jaume de Llierca que n'és la seu.

Com bé s'ha explicat a la part teòrica del treball, l'escola rural té unes característiques comunes i, unes de particulars i diferenciades. Per aquest motiu, s'ha de puntualitzar quines són. L'aula on s'ha realitzat la investigació, és l'aula de P5 però, en aquest cas, només hi ha nens i nenes de cinc anys. Anteriorment s'havia explicat que una de les característiques comunes era l'agrupació de diferents cursos dins una mateixa aula, però, en aquest cas, no és així. S'ha de puntualitzar aquest fet perquè tot i no està barrejats amb altres edats, sempre es podrà parlar d'heterogeneïtat, ja que en una aula sempre hi haurà, i és bo que hi siguin, diferències entre l'alumnat. Així també, era prou important contextualitzar el context rural tot i no està en una aula interedats. En definitiva, l'aula de P5 forma part de l'escola rural i la diversitat de l'alumnat ja és prou clara per deixar a entendre que tot i no estar agrupat amb altres cursos, és una aula multinivell com moltes altres aules.

Així doncs, parlant ja més concretament de l'aula de P5, cal dir que està formada per 11 alumnes; 7 nens i 4 nenes. Com totes les escoles, es porten a terme diferents estratègies per fer front a la diversitat. Quan es parla de diversitat, com bé s'ha explicat al marc teòric, es parla d'una riquesa que cal aprofitar i que no només es fa referència a la diversitat cultural, sinó també, a la diversitat de maneres de fer i de ser de cada nen o nena.

Després d'una observació constant, a continuació s'exposen les estratègies metodològiques que s'utilitzen a l'aula, ja sigui per fer front a la inclusió o bé, les estratègies que es porten a terme a l'aula.

Es pot categoritzar aquestes metodologies segons el terme en el qual es vol fer referència. En primer lloc, pel que fa a l'estructura de l'aula està pensada per treballar en grups, però l'estructura de l'activitat és individualista. Cada nen i nena realitza les seves tasques de forma individual, però val a dir que en moments concrets es fa treball en grup.

Seguint en el terme de l'estructura, es treballa per racons amb parelles. Aquestes parelles estan formades de forma heterogènia. Es tracta de realitzar una mateixa activitat però, de forma individual. Els dos nens i/o nenes estan fent la mateixa activitat, però cadascú amb el seu material. Per tant, l'estructura de l'activitat també és individual.

Pel que fa a la manera d'interactuar amb els nens i les nenes, la tutora per resoldre els conflictes que sorgeixen, és el diàleg. Sempre dedica el temps que faci falta per solucionar els conflictes deixant que tots i cadascú dels implicats expliqui el que ha passat. Deixa el temps necessari perquè trobin les paraules adequades per explicar-ho, i, sempre fent que tots i totes escoltin el que diuen els companys i les companyes. També, quan els nens i nenes mostren dificultats per realitzar alguna activitat, els deixa temps per pensar-ho i no ho resolt ella. Deixa que siguin ells que reflexionin i pensin bé el que se'ls pregunta o se'ls demana.

3.4 Metodologia

3.4.1 Paradigma

El paradigma ens ajuda a situar el sentit de la nostra recerca i les finalitats d'aquesta. A més, ens serveix per donar una coherència al nostre treball i a fer una selecció de les dades pertinents en relació a la investigació. Per dur a terme el treball, es podria situar en dos paradigmes: el paradigma interpretatiu i el paradigma sociocrític. En relació al primer paradigma s'ha fet una observació de la realitat d'una aula en concret, en relació a les estratègies metodològiques de l'aula. Però, el paradigma que ha tingut més força i pes en la investigació, lligat a la pregunta d'investigació inicial, ha estat el paradigma sociocrític. Així doncs, la investigació segueix una línia enfocada en un paradigma sociocrític, ja que després d'analitzar i observar les estratègies metodològiques de l'aula en relació a la interacció i la participació equitativa, s'ha proposat incorporar algunes tècniques d'aprenentatge cooperatiu pensant, en fer cada vegada, una aula més inclusiva.

Aquest paradigma descriu la realitat de fenòmens educatius o socials i també analitza la realitat. Aquesta perspectiva té com a objectiu l'anàlisi de les transformacions socials i educatives per donar resposta a determinats problemes generats per aquestes. Alguns dels principals objectius d'aquest paradigma i que fan que la investigació s'ubiqui en aquest, són conèixer i comprendre la realitat, portar a terme la recerca en la pràctica i des de la pràctica i implicar al docent a partir de l'autoreflexió.

Per tant, es pot veure com la investigació a trets generals es pot emmarcar dins aquesta línia o marc sociocrític, però, deixant molt clar que no es parla de transformacions educatives molt grans i rellevants, sinó de petites transformacions en una aula.

3.4.2 Orientació metodològica

Com bé s'ha esmentat anteriorment, la part que té més pes en la investigació és introduir tècniques cooperatives per veure quins són els efectes que es produeixen. Per tant, en relació al paradigma sociocrític, es parla d'una metodologia d'investigació-acció. (Ebbut, 1983; dins Arnal, 1992) assenyala que: "la investigación-acción es un estudio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa por grupos de sujetos implicados a través de sus propias acciones prácticas, y de reflexión sobre los efectos de tales acciones". Aquesta metodologia està orientada a la pràctica educativa i la finalitat en relació al treball final de grau és canviar i millorar les pràctiques educatives a partir de la incorporació de tècniques d'aprenentatge cooperatiu, fent que l'aula sigui cada vegada, més inclusiva.

Com bé s'ha esmentat anteriorment, es tracta d'una investigació a curt termini i per tant, es parla de petits canvis que poden millorar en aquest cas, la pràctica educativa.

3.4.3 Dimensions o aspectes concrets de l'estudi

Les dimensions que es volen estudiar a partir de l'observació del funcionament de l'aula d'Educació Infantil i la incorporació de les dinàmiques d'aprenentatge cooperatiu, són els efectes que es produeixen amb la incorporació del treball cooperatiu, si hi ha millores en les relacions i les interaccions entre l'alumnat i també, en relació a l'àmbit inclusiu.

Concretant més les dimensions que s'han estudiat són les següents:

- Les relacions que s'estableixen entre ells i elles, és a dir, la interacció simultània de tot l'alumnat.
- La participació equitativa a l'aula.

3.5 Instruments

Les tècniques que s'han utilitzat per a realitzar la part pràctica del treball, han estat les observacions directes partint de dos instruments: la graella d'observació i el diari de camp.

3.5.1 L'observació directa

L'observació directa és una eina de recollida d'informació a l'aula per conèixer el context, la realitat i les actuacions dels alumnes. En aquesta investigació, s'ha utilitzat una observació estructurada que consisteix en definir diverses modalitats de conducta i l'objectiu és observar allò que es vol estudiar per tal d'extreure'n unes conclusions. D'acord amb el que diu Latorre (2003), l'observació són els procediments en els quals qui investiga viu en directe el fenomen que investiga. Aquesta observació permet a qui fa la investigació explicar la seva versió amb l'ajuda de les versions d'altres persones. L'observació directa ha permès veure quines són les estratègies metodològiques que es porten a terme a l'aula i sobretot, observar les relacions que s'estableixen entre l'alumnat, és a dir, les interaccions i, la participació simultània. A continuació s'explica com s'ha fet aquesta graella.¹⁴

¹⁴ Veure annex 1

GRAELLA D'OBSERVACIÓ

Com està feta la graella d'observació?

La graella d'observació parteix de quatre ítems situats a la columna de l'esquerra que estan vinculats amb les relacions que s'estableixen entre iguals a l'aula. Els ítems que es pretenen observar són els següents:

- Col·labora i ajuda els companys i companyes amb les tasques de l'aula?
- Interacciona amb els companys i companyes del grup?
- Participa a l'aula? I amb el seu grup?
- Demana ajuda als companys i companyes del grup?

A la columna del costat dels ítems, s'hi troben els noms dels nens i les nenes de l'aula. A la part superior s'hi troben els números 1,2,3 i 4 que fan referència als ítems. I finalment, a la última columna s'hi troba l'apartat d'observacions on es pot especificar algun fet puntual de l'observació.

En quines activitats s'observa?

S'observa en les activitats en l'àrea de matemàtiques com la de llengua, però també, en les situacions quotidianes del dia a dia. També, en les activitats dels racons de lectoescriptura. Cal dir que aquesta observació és de caire participatiu, ja que s'han fet en primera persona i de forma activa a l'aula, sense deixar d'interactuar amb els nens i les nenes.

Què s'observa?

S'observa les relacions i les interaccions que s'estableixen entre l'alumnat per tal d'analitzar quins canvis es produeixen amb l'estructura cooperativa a l'aula. Per tant, es fa una observació d'aquets dos ítems amb els tres grups que hi ha a l'aula.

Quan i on s'observa?

Aquestes observacions es fan a la franja del matí, depenen de quan es fa l'activitat en grup durant uns 15 dies. El lloc d'observació sempre és a l'aula de P5 de l'escola les Escomes de Sant Jaume de Llierca.

3.5.2 El diari de camp

El diari de camp és un quadern en el qual l'observador ha de registrar, és a dir, escriure el que observa de l'entorn que pretén estudiar. Aquest serveix per recollir les diferents observacions de l'aspecte concret que es vol investigar tenint en compte quin és l'objectiu de la recerca. És essencial que aquests tinguin els següents apartats: data, lloc, material, descripció de la situació, persones que intervenen i paper de l'observador. Tal i com explica Bisquerra (2004), el diari de camp és una de les formes més clàssiques per narrar i descriure la informació que observem.¹⁵

¹⁵ Veure annex 2

DIARI DE CAMP

Com està fet el diari de camp?

El diari de camp es basa en l'anotació de tots els fets i totes les reaccions que tenen els nenes i les nenes després de l'aplicació de tècniques cooperatives. Per fer referència a aquestes situacions, es parla doncs dels tres grups de l'aula:

- Grup 1: Jasmine, Sara, Aran i Deiby
- Grup 2: Joan, Marçal, Damas i Eimy
- Grup 3: Eduard, Noemí i Amai

Per tant, per fer referència als nens i a les nenes es posarà el grup 1, 2 o 3 i en algun cas, també el nom del nen o nena en concret.

En quines activitats s'observa?

S'observa en les activitats que s'estructuren de forma cooperativa, ja sigui en l'àrea de matemàtiques com en la de llengua. També en les situacions quotidianes del dia a dia i en les activitats dels racons de lectoescriptura.

Què s'observa?

S'observa les relacions i les interaccions que s'estableixen entre l'alumnat per tal d'analitzar quins canvis es produeixen amb l'estructura cooperativa a l'aula. Per tant, es fa una observació d'aquets dos ítems amb els tres grups que hi ha a l'aula.

Quan i on s'observa?

Aquestes observacions es fan a la franja del matí, depenen de quan es fa l'activitat en grup. El lloc d'observació sempre és a l'aula de P5 de l'escola les Escomes de Sant Jaume de Llierca.

Altres observacions:

Cal assenyalar que les tècniques cooperatives les he explicat tenint en compte també el rol de la tutora que ha intervingut en les activitats, és a dir, no s'ha quedat al marge d'aquestes sinó que quan era necessari intervenia. També dir que en alguna activitat es posa una imatge representativa de l'activitat.

3.6 Procediment

Per dur a terme la investigació dins l'aula s'ha de partit d'un anàlisi qualitatiu, i que en aquest cas, es parla del paradigma sociocrític i d'una investigació – acció amb la intenció de provar i oferir una nova manera d'estructurar l'aula. La investigació s'ha dut a terme amb un grup 11 alumnes de cinc anys d'una escola en concret. La investigació ha seguit diferents fases i per tant, es parla del procediment.

La primera fase, que es pot anomenar fase d'investigació, consistia en introduir-se a l'aula de P5 i conèixer a tot l'alumnat. Conèixer en el sentit d'observar tot el que es duia a terme en aquesta en relació a la investigació. Lligat amb això, es va elaborar unes graelles d'observació diàries amb quatre ítems que estan totalment relacionats amb dos factors claus del treball cooperatiu; la interacció simultània entre l'alumnat i la participació equitativa de tots i totes. Amb l'ajuda del primer instrument per a recollir les dades, com bé s'ha comentat, ha estat una pauta d'observació que ha facilitat l'anàlisi de l'estudi en concret. Aquesta fase inicial ha servit per poder analitzar les dades obtingudes i partir d'aquestes per incorporar el treball cooperatiu.

La segona fase, consistia en pensar i planificar quines tècniques es portarien a terme a l'aula i quins grups es formarien. Per tant, es va pensar amb els grups heterogenis que es formarien per poder dur a terme l'aprenentatge cooperatiu. Per poder fer els grups, es va partir de l'observació prèvia i amb l'ajuda de la tutora de l'aula. Un cop es van tenir els grups heterogenis i la planificació de les activitats feta, es va portar a terme el treball cooperatiu amb activitats quotidianes, començant per activitats més simples i mica en mica, anar realitzant activitats amb tècniques més complexes. Cal dir que per dur a terme la incorporació de les tècniques cooperatives a l'aula es va partir en gran part, d'un programa anomenat CA/AC, que significa; cooperar per aprendre, aprendre a cooperar. A l'inici, es van dur a terme activitats de l'àmbit A; la cohesió de grup, però només dues activitats que van ser dos contes, ja que al mes de febrer els nens i les nenes de l'aula ja es coneixen molt. Aquesta va servir de pont per iniciar activitats de l'àmbit B, el treball

en equip com a recurs per ensenyar. Cal assenyalar que per introduir les tècniques cooperatives a l'aula, es va utilitzar un titella anomenat *Jepet* que un dia va aparèixer dins un mitjó. Aquest titella els anava explicant històries i rere aquestes històries s'hi trobaven les tècniques cooperatives. Per començar, els va explicar perquè els havia distribuït d'aquella manera i el perquè. Dia rere dia els anava explicant les tècniques cooperatives tot aplicant-les a activitats quotidianes del dia a dia de l'aula. Es va utilitzar el recurs del titella en gran part, per poder partir d'un element que per a ells i elles, és més significatiu.

Les tècniques cooperatives que es van utilitzar són el foli giratori, l'1,2,4 (adaptació: 1,2,3), la parada de tres minuts i el llapis al mig.

Per tal d'entendre més bé les tècniques, a continuació s'explica el funcionament de cada una d'aquestes:

- El foli giratori: el mestre o la mestra encarrega una tasca als equips, per exemple, una llista de paraules, les coses que saben d'un tema determinat, una frase d'algun text llegit, entre d'altres. Un membre de l'equip comença a escriure la seva part en un foli "giratori" i el passa al company o companya que té al seu costat seguint la direcció de les agulles del rellotge, perquè escrigui la seva part de la tasca en el foli. I així successivament, fins que tots els membres de l'equip hi ha participat. Quan un membre de l'equip fa la seva part, els altres han d'estar atents per oferir ajuda si és necessari.



Foli giratori: Es passen el full

- 1,2,4: aquesta tècnica també serveix per exemple, per fer un llistat de paraules o bé, recordar alguna cosa que s'ha explicat. Es basa en que primer cadascú (1) pensa de forma individual allò que s'està treballant, en segon lloc, es posen de dos en dos (2) i intercanvien les seves respostes i les comenten.



1,2,3: per parelles (2)

En tercer lloc, tot l'equip (4) ha de decidir quina és la resposta més adequada o bé ajuntar totes les idees que han apuntat.

Variante: 1,3: a l'aula hi havia un grup format per tres persones i seguien el mateix procediment que els altres, però, primer ho pensaven de forma individual i després, ho posaven en comú tots tres.



1,2,4: tots quatre expliquen el que tenen (4)

- La parada de tres minuts: es fa una pausa en el que s'està fent, per exemple, una explicació del mestre o la mestra, perquè els i les alumnes, en grup, plantegin preguntes, expressin dubtes, comentin el que s'està fent. Passat tres minuts, un portaveu de cada equip planteja els dubtes o les preguntes que han comentat i el mestre o la mestra respon a aquestes.



Miren els fulls per veure quins dubtes tenen

Llapis al mig: el mestre o la mestra dóna a cada equip un full amb paraules sobre el que s'està fent a l'aula. Cada nen i nena es fixa en algunes paraules que hi ha al full i les llegeix en veu alta. Mentre parlen i decideixen com s'ha de construir la frase, els llapis de tots i totes es posen al mig de la taula. Quan s'han posat d'acord, cadascú agafa el seu llapis i escriu la frase que s'ha parlat. En aquest moment, ja no es pot parlar, només es pot escriure. Aquesta activitat s'ha adaptat a les activitats que es realitzen a l'aula de P5.

Per tancar la segona fase de la incorporació de les tècniques cooperatives es va fer el tancament de les sessions acomiadant en *Jepet* tot reflexionant el treball que s'ha dut a terme a l'aula.

Per últim, la tercera fase de la investigació, ha estat la fase en la qual s'ha pogut elaborar els resultats tenint en compte les dades obtingudes i, només s'explica quines són les evidències que s'han obtingut. Aquestes han permès més endavant, poder fer una discussió de dades ressaltant allò més rellevant.

3.7 Resultats

L'anàlisi de la pràctica educativa des del contrast de les tècniques de recollida d'informació d'observacions de l'aula, porta a comprendre i interpretar l'aula de P5 envers la millora de les pràctiques inclusives. Si bé anteriorment s'ha comentat quina era la metodologia emprada a l'aula per fer front a la diversitat i ara, amb l'anàlisi de la documentació, porta a extreure unes conclusions en relació als indicadors i dimensions de l'estudi en relació als objectius i hipòtesis. Abans però, cal anar pas a pas per valorar quin ha estat el resultat de tot el procés de la investigació. Es comença explicant els resultats de les dades obtingudes de forma objectiva a partir de les graelles d'observació i del diari de camp després de la incorporació de les tècniques cooperatives.

3.7.1 Resultats de les dades obtingudes

- **Graelles d'observació**

Les graelles d'observació han permès extreure unes conclusions a diferents nivells, començant per un nivell més general per cada vegada més, acostar-nos a un nivell més individual de cada nen i nena. Així doncs, a nivell general, s'analitzen els quatre ítems que figuren a les graelles d'observació.

Pel que fa a la col·laboració amb els companys i les companyes, s'observa que es col·labora poc a nivell de grup. Es veu com alguns nens i nenes col·laboren amb els seus companys i companyes de grup, però no és recíproc. Col·laboració en aquest cas, s'entén com una ajuda a la resta dels membres del grup, tant en les activitats com en l'organització de l'aula, del material, de l'activitat, entre d'altres.

Pel que fa a la participació de tots i totes els nens i les nenes del grup, s'ha observat que no sempre participen de la mateixa manera. S'observa que hi ha nens i nenes que no participen mai amb el seu grup. D'altres sí que ho fan, però no és una acció continuada. S'observa també que hi ha nens i nenes que queden al marge de les activitats de grup i no s'impliquen amb les tasques. Per tant, no es dona una participació equitativa.

Pel que fa a les interaccions cara a cara amb els companys i companyes del grup, s'observa poca interacció per part dels nens i nenes. També s'observa que alguns nens i nenes interaccionen molt, però no amb tot el grup, sinó amb el company o companya que tenen al costat o amb el que més relació tenen. S'observa també que les interaccions no sempre es fan en relació a la tasca, sinó per altres motius.

Un fet comú observable a les graelles d'observació és que cap dels tres grups no demana mai o gairebé mai ajuda als companys i companyes del grup. S'observa que algun nen o nena ho fa alguna vegada, però en casos puntuals. Es busca l'ajuda fora del grup.

Si bé fins ara s'ha vist a nivell general les dades que ens ofereixen les graelles, a continuació s'analitzen les dades d'una forma més individual i pels grups de treball.

El grup 1: la Jasmine es mostra poc receptiva amb el grup i quan es planteja l'activitat, moltes vegades vol exposar el seu punt de vista però quan ho fa no se l'escolta. Quan demana ajuda ho fa amb l'Aran perquè és el nen que té al costat. No interacciona i no participa massa amb el grup quan es fan activitats grupals. Sovint es queda al marge de les activitats.

La Sara col·labora bastant amb el seu grup i, quan es fan activitats conjuntes també interacciona i participa bastant de l'activitat. Tot i així, quan interacciona ho fa bastant amb l'Aran i no té en compte les opinions dels altres dos companys. Quan necessita ajuda, si en demana al grup, sempre ho fa amb l'Aran perquè el veu com el referent i líder del grup. Es mostra força activa amb el grup, però s'observa que li costa escoltar als altres i deixar que també exposin el seu punt de vista.

S'observa que l'Aran col·labora bastant amb el seu grup però, no els demana ajuda mai per resoldre les dificultats. Interacciona bastant quan es demana fer alguna petita cosa en grup i participa de l'activitat. Els companys del seu grup el tenen com a principal referent per preguntar-li i qüestionar-li els dubtes. Es mostra receptiu però, li costa ajudar a la companya del costat. En algun cas puntual, vol solucionar i fer l'activitat de forma individual.

En Deiby es mostra poc receptiu quan es planteja una activitat amb el seu grup. Es manté bastant al marge de les activitats i interacciona i participa poc amb els seus companys i companyes. Si demana ajuda la demana a la companya del costat, però es mostra poc atent a les explicacions dels companys i companyes.

El grup 2: en Joan col·labora poc amb el seu grup excepte algun moment puntual. Interacciona poc i quan ho fa és per exposar el seu propi punt de vista sense tenir massa en compte el dels seus companys i companyes. Participa però sovint ho fa més en gran grup que no amb el seu petit grup. No demana ajuda als seus companys i companyes sinó que sempre busca la tutora com a referent.

En Marçal al principi de les observacions es veu que col·labora poc amb el seu grup però, mica en mica, va canviant d'actitud. Sempre intenta organitzar el grup per fer les activitats o bé per solucionar petites dificultats que es van trobant. Conseqüentment amb aquest fet, al principi s'observa com el nivell d'interacció és baix però, a mesura que passen els dies es veu com això canvia. Intenta participar i aportar noves idees al seu grup però sovint aquestes no són escoltades per la resta de companys i companyes. Tot i això, no demana ajuda als membres del seu grup excepte en algun cas puntual.

En Damas al principi de l'observació es veu que no col·labora massa, però en moments puntuals, col·labora molt amb els companys i companyes del seu grup. El nivell d'interacció ha estat sempre bastant elevat, ja que les seves idees i aportacions eren molt ben valorades pels membres del seu grup. Es veu com els nivells de col·laboració, interacció i participació són molt variats, ja que passa de bastant a poc o viceversa.

L'Eimy s'ha mostrat sempre amb una actitud més passiva i amb un nivell molt baix de col·laboració i interacció vers els seus companys de grup. En canvi, el nivell de participació és bastant elevat, però, aquesta participació sovint no és acceptada pel grup. En moments puntuals s'ha mostrat activa amb els companys però, molt sovint, mostra una actitud negativa amb aquests perquè vol imposar les seves idees.

El grup 3: a l'inici es pot veure com l'Eduard no col·labora gens amb els membres del seu grup. Es mostra reservat i tancat per expressar les seves idees. Interacciona i participa poc en les activitats de grup i quan ho fa, utilitza un to de veu molt baix, com si tingues por de dir el que està dient. S'observa com no demana ajuda al seu grup, però tampoc ho fa amb la tutora. Espera que els companys i companyes i la tutora li preguntin si té alguna dificultat o algun dubte per expressar-ho. Tot i això, al final de les observacions es pot veure un petit canvi en relació a la col·laboració i la interacció amb els seus companys de grup, ja que es mostra més col·laborador amb les tasques grupals.

La Noemí es mostra bastant activa amb el grup. A l'inici es mostrava poc col·laborada i participativa, però més endavant es veu com el nivell d'interacció, participació i col·laboració ha augmentat.

L'Amal a l'inici es mostra poc participatiu amb el grup, però mica en mica, varia el nivell en els quatre ítems. Està pendent de l'Eduard i intenta ajudar-lo.

Per tant, es pot concloure que a partir de les dades obtingudes s'observa que el nivell de col·laboració, participació, interacció simultània es relativament baix. Aquests ítems poden estar associats a unes causes concretes que més endavant s'analitzen.

- **Diari de camp - introducció de les tècniques cooperatives**

El diari de camp informa el que ha anat succeint amb la incorporació de tècniques cooperatives. Així doncs, també cal tenir en compte els ítems que s'havien fet servir per fer la observació dels primers 15 dies, per poder veure quins canvis s'han produït amb la incorporació del treball cooperatiu. En aquest cas, s'exposa de forma més general les dades obtingudes.

Pel que fa a la col·laboració i ajuda entre els companys i companyes de grup amb les tasques de l'aula, es veu com a l'inici no col·laboren gaire. Es veu com cada nen i nena vol treballar de forma individual i no tenen cap intenció de realitzar la tasca de forma cooperativa. Al llarg de les sessions s'observa l'evolució que hi ha amb la col·laboració entre companys i companyes de forma positiva. Comencen a responsabilitzar-se de les tasques grupals.

Pel que fa a la interacció simultània, és a dir, la interacció que es produeix entre els membres del grup de forma simultània exposant el seu punt de vista, es veu com a l'inici els nens i les nenes interaccionen poc entre ells i elles. També s'observa com al principi tots i totes volen exposar el seu punt de vista i no ho volen compartir amb tots els membres del grup. S'organitzen poc i discuteixen com fer-ho. A llarg de les sessions s'observa l'evolució d'aquest ítem, ja que es veu com cada vegada més, el nivell d'interacció millora.

Pel que fa a la participació equitativa, és a dir, que tots els membres del grup puguin participar de forma igualitària, s'observa que a l'inici no participen tots i totes de l'activitat. Alguns nens i nenes es queden al marge de les activitats però, mica en mica, s'observa com hi ha nens i nenes que participaven poc o gens, participen molt més de les activitats en grup.

Per últim, pel que fa a la demanda d'ajuda entre ells i elles, s'observa que al principi continuen sense demanar ajuda quan tenen dubtes o dificultats. A mesura que van passant les sessions, busquen l'ajuda amb els seus companys i companyes i intenten solucionar-ho sols sense l'ajuda externa.

3.7.2 Discussió de les dades obtingudes

La incorporació de les tècniques cooperatives a l'aula de P5 ha produït efectes positius en relació als ítems observats i més concretament a la participació equitativa i la interacció simultània. Els dos instruments explicats anteriorment informen les dades que s'han obtingut un cop s'ha fet l'observació, i a continuació, s'exposa l'anàlisi de les dades obtingudes tot fent reflexions i analitzant a trets generals les causes d'aquestes dades.

En primer lloc, s'han vist millores en la col·laboració entre companys i companyes i aquest fet pot ser degut a la reestructuració de l'activitat. El fet de treballar en grup, però realitzar les tasques de forma individual no implicava col·laborar amb els companys i companyes, ja que cada nen i nena havia de procurar fer el seu treball independentment de la resta de companys i companyes del grup. El canvi d'estructura d'activitat ha implicat que tothom col·laborés amb la resta del grup per assolir un mateix objectiu. Tal i com s'ha explicat a la part teòrica, l'estructura individualista es basa en el treball individual de l'alumnat i si no s'aconsegueix l'objectiu és independent del que facin la resta de companys i companyes. En canvi, l'estructura cooperativa afavoreix la relació de l'alumnat i per tant, implica una gran col·laboració entre ells i elles i fomenta l'ajuda mútua.

Un dels altres factors claus, el qual s'ha posat molt èmfasi durant tot el treball, és la participació equitativa de tot l'alumnat. Es pot observar com aquesta participació ha anat canviant i millorant al llarg de tot el procés seguit. A les graelles d'observació s'ha observat com molts nens i nenes quedaven al marge de les activitats i participaven molt poc. A mesura que es va anar treballant de forma cooperativa, el nivell de participació ha anat augmentant. Un dels factors els quals es vol remarcar més és que alguns nens i nenes que normalment no participaven mai en l'activitat conjunta, han pogut participar més amb el seu grup. Aquest fet, com s'ha dit anteriorment, pot venir donat per l'estructura de l'activitat que no donava la mateixa oportunitat de participació a tot l'alumnat, és a dir, només participaven els nens i nenes que o bé sabien la resposta o bé sempre participen i, com a conseqüència, els que no participen mai quedaven

exclusos totalment. S'ha observat realment que després de la incorporació del treball cooperatiu, hi ha hagut millores en la participació de tot l'alumnat dins el grup. Quan es diu que tot l'alumnat ha pogut participar, es vol donar a entendre que tots i totes han tingut la possibilitat de participar en les activitats de grup i per tant, han aportat el seu punt de vista. Es vol remarcar que aquest fet ve donat perquè se'ls ha donat veu i el seu rol era imprescindible en la tasca.

L'altre factor clau que s'ha observat, el qual també ha tingut una gran importància durant tot el treball, és la interacció simultània. S'han observat millores com bé es pot observar en les dades obtingudes i aquest fet pot ser degut també a la possibilitat que se'ls ha ofert per interactuar cara a cara amb la resta de companys i companyes del seu grup. També hi ha implicada l'estructura de l'activitat, que no permetia aquesta interacció. S'ha vist que les interaccions dins el grup milloraven més en aquells nens i nenes que normalment no interactuaven. Cal assenyalar que això no significa que a partir de les tècniques cooperatives han interaccionat sempre, però sí que ho han fet molt més del que es feia abans.

Després d'observar i analitzar els resultats obtinguts al final de la investigació, ha permès fer una connexió amb el que en un inici s'havia plantejat i s'esperava d'aquesta. Es pot afirmar que els objectius com observar i analitzar la metodologia de l'aula i incorporar les tècniques de treball cooperatiu s'han complert amb l'ajuda dels instruments dissenyats. Aquests han permès obtenir unes dades que han ajudat a analitzar quin era el funcionament i les relacions que s'establien a l'aula, tot indicant els efectes positius produïts.

Així doncs, després d'analitzar les dades obtingudes i veure les possibles justificacions dels canvis que s'han produït, és important assenyalar de manera global que hi ha hagut millores de la participació equitativa i la interacció simultània de l'alumnat, han respectat als companys i companyes, s'han ajudat per resoldre dificultats i han buscat l'ajuda dins al grup i no fora del grup per resoldre dubtes i dificultats.

Per altra banda, pel que fa a les limitacions de la investigació, es podria afirmar que les dificultats que es poden veure van lligades a un únic inconvenient, el temps limitat per dur a terme el treball. Conseqüentment amb aquest factor temporal, es parla de les limitacions a l'hora d'observar els efectes del treball cooperatiu a l'aula, és a dir, com bé s'ha comentat al marc teòric, l'aprenentatge cooperatiu afavoreix molt aspectes, però en aquest cas, només s'ha fixat la mirada en dos aspectes claus del treball cooperatiu; la participació equitativa i la interacció simultània. És important recalcar que els resultats obtinguts a la investigació són positius però, no totes les activitats portades a terme han funcionat i no sempre s'han donat les dues condicions bàsiques del treball cooperatiu.

Així doncs, es pot concloure que els objectius plantejats a l'inici de la investigació s'han complert, tenint en compte els avantatges i les limitacions esmentades anteriorment.

Per últim i no menys important, cal justificar que juntament amb aquests objectius, es van plantejar unes hipòtesis que és important verificar-les. La primera hipòtesis s'ha complert, ja que després d'incorporar tècniques d'aprenentatge cooperatiu, el clima i les relacions de l'aula han millorat. L'altra hipòtesis també s'ha complert, ja que com bé s'ha comentat anteriorment, es produeixen la participació equitativa i les interaccions simultànies entre l'alumnat.

Cal dir que aquesta investigació podria seguir en un futur i si es continués investigant, es podria ampliar la incorporació de les tècniques i portar-les a terme des de l'inici de curs. També és important esmentar que aquest treball s'hauria de seguir després de la investigació en el sentit de no fer-ho només per experimentar i provar, sinó per implantar el treball cooperatiu com al treball referent a l'aula.

Així doncs, el treball cooperatiu afavoreix les relacions entre iguals i permet que tothom pugui participar de forma equitativa amb les activitats. Es creen lligams i vincles més forts entre els nens i les nenes del grup. És una bona eina per la inclusió, ja que ofereix la oportunitat de sentir que formes part d'un grup i que el teu rol és imprescindible.

4 Conclusions

El recorregut que s'ha seguit durant quatre anys de Grau com estudiant de mestra d'Educació Infantil a la Universitat de Vic ha servit per aprendre i conèixer diferents metodologies educatives que poden servir de ben segur per un futur professional. Cada una de les assignatures que s'han cursat han donat la oportunitat de formació i de creixement personal en el món educatiu. Aquest recorregut ha permès poder realitzar un Treball Final de Grau amb uns coneixements més reals del que es pretenia investigar.

Si bé a la universitat s'ha ensenyat diferents metodologies i maneres de fer, el pas per arribar a parlar de l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat recau en l'especialització cursada durant els anys de tercer i quart curs de carrera. La oportunitat d'escollir en l'àmbit en el qual es volia especialitzar, ha fet que avui, es pugui conèixer amb més profunditat tot el que ha permès portar a terme la investigació. Així doncs, és important recalcar que aquesta investigació ha sorgit de l'interès per conèixer i saber tot allò que s'ha anat explicant al llarg dels cursos. Aquesta s'ha basat en molts conceptes i idees que s'han anat donant al llarg d'aquests dos anys d'especialització i també, gràcies a la pràctica educativa que s'ha ofert per viure i veure en primera persona tot allò que al principi, només era teoria. És important ser conscient que realitzar un tipus d'investigació com aquesta no significa que ja es sigui una experta en l'educació inclusiva, tot al contrari, aquesta comença a obrir portes per pensar en l'èxit d'un marc inclusiu en un futur proper.

Aquesta investigació s'ha basat en l'aprenentatge cooperatiu per oferir a tot l'alumnat la oportunitat d'expressar-se i de poder participar de forma equitativa a l'aula. La fonamentació teòrica ha ajudat encara més a poder entendre i a poder posicionar-se en un marc inclusiu. La pregunta que es volia respondre a l'inici de la investigació era si el treball cooperatiu era una bona eina per fer front a la inclusió. Cal dir que aquesta pregunta va sorgir de la necessitat de conèixer si realment aquest era una bona eina per atendre a la diversitat. A més, va néixer de la necessitat de poder aportar a l'educació d'una aula en concret, una manera diferent d'estructurar l'aula,

pensant sempre en l'èxit per aquesta. Realitzar aquest treball i extreure uns resultats ha permès aconseguir el que s'havia plantejat a l'inici del treball i poder respondre a la pregunta inicial.

Si bé a l'inici d'aquesta investigació es preguntava si l'aprenentatge cooperatiu afavoria la inclusió a l'aula, els objectius plantejats giraven entorn a aquesta pregunta. El primer objectiu plantejat va ser poder fer una observació per després poder incorporar el treball cooperatiu. Després d'analitzar els resultats, s'ha vist que el treball cooperatiu esdevé una bona eina i per tant, s'ha pogut oferir la possibilitat a tot l'alumnat de participar i interactuar de forma igualitària.

Com a investigadora, es pot afirmar que aquest treball m'ha aportat molts coneixements. Tot i no ser una gran investigació amb un termini de temps molt llarg, he après a utilitzar uns instruments per poder recollir les dades i partir d'aquestes per discutir el perquè d'aquestes, sempre entorn a la pregunta d'investigació, els objectius i les hipòtesis plantejades. També, he après que cal una planificació i una estructuració de les activitats i de l'aula per poder-ho dur a terme, que és del tot necessari contextualitzar el que estàs fent amb els infants, per tal que puguin situar-se i puguin comprendre el que se'ls demana i que és important fer activitats però que no és més important la quantitat, sinó la qualitat d'aquestes.

Com a investigadora cal assenyalar també, que hi ha hagut unes limitacions i uns canvis que es podrien fer en un futur o si es tornés a realitzar la mateixa investigació. Aquestes limitacions, han vingut donades en gran part perquè no s'havia realitzat mai cap investigació d'aquest tipus i per tant, el desconeixement ha fet que s'hagin pogut veure algunes limitacions. Una de les limitacions que més es pot destacar és el temps de la durada de la investigació. El temps per dur-la a terme ha estat de dos mesos amb la possibilitat d'ampliar el termini, però tot i això, no es parla d'una investigació d'un any. Tot i així, aquesta ja estava pensada per dur-la a terme a curt termini. Cal remarcar que és un estudi concret en una aula en concret i en un moment determinat i que els resultats no haurien estat els mateixos si s'hagués dut a terme la mateixa investigació en un altre centre. Una altra limitació recau en l'amplitud del treball cooperatiu, ja que són

conscient que no es tracta només d'una manera d'estructurar l'aula, sinó que és molt més que això. Com bé s'ha vist a la part teòrica, s'han de tenir en compte molts elements i partir del que realment es pot fer per tal que tingui sentit tant pels infants, com per tu mateixa.

Com a futura investigadora, si tornés a portar a terme aquesta investigació, de ben segur que hi hauria alguns elements que es podrien canviar. Tindria més en compte el disseny dels instruments per la recollida de dades i potser també, la distribució i organització de les activitats. A l'inici, no s'havia pensat en la possibilitat d'incorporar un element tant significatiu per a ells i ells com és el titella per explicar les tècniques cooperatives i per donar més sentit a la introducció d'aquest nou enfocament.

A nivell personal, cal dir que és del tot satisfactori poder portar a terme una investigació d'aquest tipus, ja que et dóna la possibilitat d'obrir noves portes i plantejar nous reptes. Poder dur a terme una manera diferent d'enfocar el procés d'ensenyament – aprenentatge t'ofereix la possibilitat de conèixer i analitzar la pràctica educativa i també, reconfortar el camí educatiu que des d'un inici s'ha volgut seguir. En aquest cas, ja no només es parla a nivell d'obtenir resultats, tot al contrari, en tots els nivells.

Aquesta investigació m'ha donat la possibilitat d'oferir als infants una bona oportunitat i una manera diferent d'enfocar les activitats de l'aula. Com que per mi ha estat una bona experiència, espero que per tots els nens i nenes que ho han viscut en primera persona, hagin tingut la possibilitat d'expressar-se, de participar, d'interactuar, de sentir-se inclosos dins l'aula i del grup i sobretot, que allò que s'ha estat fent, hagi valgut la pena.

5 Bibliografia

- Ainscow, Mel (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, Mel. "Haciendo que las escuelas sean mas inclusivas:lecciones a partir del anàlisis de la investigación internacional". *Revista Educación Inclusiva*, núm.1, p.39-49.
- Aldámiz-Echevarría, Maria del mar et al. (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Graó.
- Arnal, Justo; Del rincon, Delio; Latorre, Antonio (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bassedas, Eulàlia; Huguet, Teresa; Solé, Isabel (1996). *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, Rafael (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Breto, Concepción; Gracia, Pilar. "Caminando hacia un aula cooperativa en educación infantil". *Aula de Innovación Educativa*, 2008, núm.170, p. 46-50.
- Company, Montserrat (1997). *Una escola per a tots. La socialització de l'alumnat amb nee*. Barcelona: Edicions 62.
- Feu, Jordi. "Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural". *Educació i Història*, 2001, núm. 4, p.110-133.
- Jiménez, Jesús (1983). *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.
- Johnson, Roger; Johnson, David. "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu". *Suports*, 1997, núm 1, p. 54-64.
- Latorre, Antonio (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, Antonio (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.

Pujolàs, Pere (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Barcelona: Eumo Editorial.

Pujolàs, Pere (2008). *Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut*.

Pujolàs, Pere et al. (2006). *Cap a una educació inclusiva*. Vic: Eumo.

Soler, Joan. "L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX". *Àmbits*, 2007, p.50-60.

Stainback, Susan; Stainback, William (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.

Valldaura, Joan (1995). *Present i futur de l'escola rural*. [en línia]: *jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya*. Lleida. [Consulta: 19 d'abril de 2013]. Disponible a:

<<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Consell%20escolar/Actuacions/Publicacions%20CEC%20en%20pdf/static%20files/Doc5-Escola%20rural.pdf>>

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002). *Índex per a la inclusió*. [en línia]: *Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ice UB. [Consulta: 24 d'abril de 2013]. Disponible a: <[http://www.xtec.cat/serveis/eap/a8900272/NEW%20\(G\)/index.html](http://www.xtec.cat/serveis/eap/a8900272/NEW%20(G)/index.html)>