

# **Concepcions i pràctiques dels professors sobre l'aprenentatge cooperatiu i la inclusió**

MIGUEL i APARICIO, Aïda

4rt del Grau en Psicologia

Tutor: José Ramón Lago

Treball Final de Grau

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Vic, maig de 2014

## **AGRAÏMENTS**

En primer lloc, sento la necessitat d'agrair l'ajut ofert per part del José Ramón Lago, el tutor d'aquest treball, que s'ha mostrat disponible en tot moment per tal d'acompanyar-me en la realització d'aquest projecte. Sense aquest suport el camí emprés hagués estat molt diferent.

D'altre banda, m'agradaria donar les gràcies a tots aquells que han contribuït a la realització d'aquest treball, professors, alumnes i totes aquelles persones que m'he trobat al llarg d'aquesta experiència.

Per últim, no em puc oblidar d'aquelles persones que m'han acompanyat durant aquests quatre anys, aquells que han fet dels moments durs moments que simplement s'han de superar.

Moltes gràcies a tots, per tot!

Aïda Miguel Aparicio

## Resum

L'objectiu principal d'aquest projecte és analitzar les diferències i semblances que hi ha entre les concepcions dels professors que treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, les d'aquells que no ho fan i les dels seus alumnes, respecte l'educació inclusiva i l'aprenentatge cooperatiu. També s'analitzarà si el temps que porta un professor treballant cooperativament a l'aula influeix en aquestes concepcions.

Per tal de fer això es realitza un estudi de cas múltiple, a través set d'entrevistes a professors i tres *focus groups* amb alumnes. Aquests subjectes provenen de tres escoles d'educació primària de Mataró les quals s'han seleccionat en funció del grau d'experiència que tenen aquestes amb l'aprenentatge cooperatiu.

Els resultats d'aquests estudi ens mostren algunes línies de treball per analitzar les diferències en les concepcions del professorat i els alumnes en funció del grau en que aquests fan servir l'aprenentatge cooperatiu.

**Paraules clau:** escola inclusiva, aprenentatge cooperatiu, interacció entre alumnes, diversitat, dificultats d'aprenentatge.

## Abstract

The main objective of this project is to analyze the differences and similarities among the conceptions of teachers who work using cooperative learning in class, the ones who do not use it, and their students; in relation to inclusive education and cooperative learning. We will also analyze if the period of time that a teacher spends to work cooperatively in the classroom influences on these conceptions.

In order to know this, we made a study of multiple cases interviewing seven teachers and three focus groups with students. These last subjects are from three primary schools in Mataró. These schools have been selected depending on the level of experience they have with cooperative learning.

The results of this study show that there are different conceptions among the teachers and the students depending on the degree that the cooperative learning is used.

**Key words:** inclusive school, cooperative learning, interaction between students, diversity, learning difficulties.



## Contingut

1	Introducció.....	7
2	Justificació.....	9
3	Fonamentació Teòrica.....	11
3.1	El concepte d'escola inclusiva .....	11
3.2	L'aprenentatge cooperatiu .....	13
3.3	Pràctiques i concepcions del professorat .....	15
3.3.1	Les ideologies i els valors educatius que es consideren prioritaris.....	16
3.3.2	Concepcions sobre el desenvolupament .....	17
3.3.3	Teories sobre les dificultats d'aprenentatge.....	18
3.3.4	Teories sobre la resposta educativa més apropiada per atendre a la diversitat de l'alumnat .....	19
3.4	Pràctiques i concepcions del professorat sobre l'aprenentatge cooperatiu i l'escola inclusiva .....	20
4	Objectius i preguntes d'investigació .....	22
5	Metodologia de la investigació .....	23
5.1	Tipus d'estudi.....	23
5.2	Característiques dels casos d'investigació .....	23
5.3	Instrument d'investigació .....	25
5.4	Estratègia de recollida i anàlisi de les dades .....	26
5.5	Aspectes ètics.....	27
6	Resultats .....	28
6.1	Resultats de les entrevistes amb els mestres .....	28

6.2	Resultats dels <i>focus groups</i> amb els alumnes .....	40
7	Discussió sobre els resultats de la investigació .....	44
7.1	Concepcions sobre la inclusió, la diversitat i les dificultats d'aprenentatge dels professors .....	44
7.2	Pràctiques dels professors per l'atenció a la diversitat.....	46
7.3	Concepcions sobre l'aprenentatge cooperatiu dels professors .....	47
7.4	Activitats que duen a terme els alumnes quan treballen en equip i el valor que li donen a aquest i a l'ajuda entre iguals .....	51
8	Conclusions.....	54
9	Bibliografia i altres fonts de documentació.....	58

# 1 Introducció

L'objectiu general d'aquests projecte és analitzar les diferències i semblances que hi ha entre les concepcions dels professors que treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, les d'aquells que no ho fan i les dels seus alumnes, respecte l'educació inclusiva i l'aprenentatge cooperatiu. També s'analitzarà si el temps que porta un professor treballant cooperativament a l'aula influeix en aquestes concepcions.

Per tal de controlar les variables que ens interessa estudiar es trien els subjectes de tres escoles de primària de Mataró escollides segons el grau d'experiència que tenen aquestes en l'aprenentatge cooperatiu.

Així doncs, aquest projecte és un estudi qualitatiu en el que es realitza un estudi de cas múltiple en el qual es duen a terme tres focus grups a alumnes i set entrevistes a professors de les escoles que hem dit anteriorment per tal d'analitzar les seves concepcions i les seves pràctiques.

L'informe del treball s'inicia amb una justificació de l'estudi en la qual s'explica per què és important fer una investigació d'aquestes característiques. Seguidament hi trobem la fonamentació teòrica que sustenta la part d'investigació. Així doncs, en aquesta es parla de el concepte d'escola inclusiva, d'aprenentatge cooperatiu, de pràctiques i concepcions del professorat i de pràctiques i concepcions dels professors sobre l'aprenentatge cooperatiu i l'escola inclusiva, on s'explicarà quins aspectes del marc teòric s'han tingut en compte a l'hora de elaborar les preguntes dels diferents instruments.

A continuació hi trobem els objectius i preguntes d'investigació d'aquest estudi i una explicació de la metodologia que s'ha emprat per a poder assolir aquest objectius. El següent punt fa referència als resultats obtinguts del les entrevistes als mestres i els *focus groups* als alumnes, així doncs, es presenta una descripció de les respostes obtingudes per cada una de les pregunta en cada un dels instruments.

Després hi trobem la discussió dels resultats relacionada directament a els objectius d'aquest treball i, per últim, les conclusions, on es tractarà de donar una resposta definitiva a la pregunta d'investigació i s'expressaran les limitacions trobades a l'hora de realitzar l'estudi.

Per tal de realitzar una breu descripció sobre el procés fins el moment de dur a terme aquesta investigació diré que quan vaig començar a treballar psicologia de l'educació al grau se'm va despertar l'interès per l'atenció a la diversitat i la interacció entre iguals. Un cop vaig conèixer el concepte d'aprenentatge cooperatiu vaig veure que aquesta era un bona manera d'atendre a la diversitat i de promoure la interacció entre iguals, de forma que em vaig preguntar que era al que impedia als mestres explotar al màxim els beneficis d'aquesta metodologia. D'aquí neix la idea de realitzar un estudi sobre les concepcions del professorat, ja que aquestes guien les seves accions.

La meva idea inicial era fer un qüestionari a diferents professors per tal de veure quines eren les concepcions més comunes que tenen aquests en el nostre sistema educatiu, però durant la primer tutoria amb el meu tutor del projecte es va acordar quelcom totalment diferents. Per tal d'aprofundir més en les idees dels professors des d'una besant qualitativa, vam acordar fer les entrevistes i el *focus group* anteriorment esmentades, d'aquesta manera també avaluaríem les concepcions que tenen els alumnes d'aquests.

Abans de començar amb l'elaboració del treball, el meu tutor em va oferir la possibilitat d'assistir a una sessió formativa sobre aprenentatge cooperatiu a un escola de primària per tal que m'endinsés més en el tema que posteriorment anava a estudiar.



## 2 Justificació

Tot va començar amb l'informe Warnock (Montero, 1991), publicat al 1981, en el que es van exposar les Necessitats Educatives Especials dels nens i joves que fins el moment quedaven descobertes. Així doncs, en aquest es menciona que l'educació és un bé al que tothom té dret, que les finalitats de l'educació són les mateixes per a tots i que les necessitats educatives són iguals per a tots els infants.

Per altra banda, l'any 1994, a la Declaració de Salamanca (UNESCO, 1994), cobra especial importància l'atenció a col·lectius de nens i nenes amb Necessitats Educatives Especials. Així doncs, s'expressa que "les persones amb Necessitats Educatives Especials han de tenir accés a les escoles ordinàries, les quals hauran d'integrar-los en una pedagogia centrada en el nen, capaç de satisfer aquestes necessitats (...). Les escoles ordinàries amb aquesta orientació integradora representen el mitjà més eficaç per combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acollida, construir una societat integradora i aconseguir l'educació per a tothom; a més, proporcionen una educació efectiva a la majoria dels nens i milloren l'eficiència i, en definitiva, la relació cost-eficàcia de tot el sistema educatiu". Com podem veure, aleshores encara es parlava d'integració, però això va suposar un abans i un després en el camí cap a la inclusió ja que va quedar reflectit un principi pedagògic nou en el qual l'escola s'adapta a l'alumne i no al revés.

En aquest període de temps s'ha produït una activitat constant en molts països amb l'objectiu de dotar a les pràctiques educatives d'un caràcter més inclusiu (Ainscow, 2003). D'aquesta manera, en aquests moments ens trobem en un impàs entre l'escola selectiva i l'escola inclusiva.

Degut a que l'escola inclusiva, al contrari de l'escola selectiva, té com a prioritat l'augment de les interaccions dels alumnes, que són considerades un factor primordial del aprenentatge (Riera, 2010), vaig voler fer una aproximació a l'aprenentatge cooperatiu com a eina per a acostar-nos una mica més a una escola de qualitat per a tots.

Per altra banda, vaig considerar que les concepcions dels professors podien suposar una barrera en la pràctica de l'escola inclusiva. Com diu la Gemma Riera (2011), a les escoles selectives l'acció del professor consisteix exclusivament en transmetre coneixements, els quals han de ser apresos pels alumnes però sense establir cap interacció entre companys de l'aula, ja que aquest es considera un factor entorpidor

per a l'aprenentatge. Va ser aquesta creença dels professors a l'escola selectiva la que em va portar a realitzar aquest projecte sobre l'aprenentatge cooperatiu, el seu caràcter inclusiu i les concepcions del professorat i els alumnes sobre aquests.

## **3 Fonamentació Teòrica**

### **3.1 El concepte d'escola inclusiva**

L'educació inclusiva, segons Stainback (2001), és el procés pel qual s'ofereix a tots els nens i nenes, sense fer distincions per la capacitat, la raça o qualsevol altre diferència, l'oportunitat de continuar sent membres de l'aula ordinària i aprendre amb els seus companys dins de l'aula. Una aula inclusiva acull a tots els que acudeixen a ella, independentment de les seves característiques i necessitats, i és aquesta la que s'adapta (amb els recursos materials i humans que facin falta) per atendre adequadament a tots els estudiants. Les escoles inclusives es basen en aquest principi: tots els nens i nenes, fins i tot els que tenen discapacitats més severes, han de poder assistir a l'escola de la seva comunitat amb el dret garantit de ser ubicats en una classe comuna. Es poden contemplar altres alternatives, però només eventualment i quan s'hagin fet tots els esforços per fer factible la seva atenció en la classe comuna, i sempre que aquestes alternatives representin clarament un millor benefici per a l'alumne (Pujolàs, 2008).

Així doncs, a les aules inclusives els alumnes són tan diversos com la societat en la que vivim. Aquestes diferències que trobem a la societat han de ser representades per l'escola i, sobretot, no s'han de convertir en desigualtats per als alumnes ni han de resultar un obstacle a l'hora de complir la funció educativa de l'escola. Així doncs, l'escola ha de ser integradora i ha de tenir com a finalitat proporcionar una formació comú a tots els alumnes que afavoreixi la igualtat d'oportunitats (Riera, 2011). D'aquesta manera, l'educació inclusiva ajuda a acceptar les diferències individuals, no tant sols a nivell escolar, sinó també a nivell social.

Per altra banda, crec important aclarir quin és el concepte de diversitat en el que ens referirem durant aquest projecte. Seguint la idea que de Pujolàs (2008), la diversitat, des del nostre punt de vista, inclou a tots els alumnes que formin part d'una aula, no tant sols un col·lectiu d'alumnes en concret que puguin tenir més barreres per a l'aprenentatge. La diversitat inclou alumnes amb diferents interessos, capacitats, ritmes d'aprenentatge, cultures, actituds relatives a l'escola, aptituds, etc., però també inclou a alumnes que puguin tenir una discapacitat o problemes de conducta greus. La diversitat són tots els alumnes perquè tots els alumnes són diferents. Ara bé, en la complexitat de l'atenció a la diversitat és on neixen les dificultats per a acostar-nos a les escoles inclusives. Aquesta complexitat ve donada pel fet que no tots els factors de diversitat requereixen la mateixa resposta educativa (Riera, 2011). Així doncs, al igual

que l'alumnat és divers, cal diversificar la intervenció pedagògica i les ajudes als alumnes creant condicions adequades que permetin el seu progrés.

Els tres pilars bàsics per a un dispositiu pedagògic que permeti atendre a alumnes diferents en una mateixa aula són (Pujolàs, 2012): l'ensenyament personalitzat, l'autonomia dels estudiants i l'estructuració cooperativa del aprenentatge, és a dir, estructurar la classe de manera que el mestre o la mestra no siguin els únics que "ensenyen", sinó que també els alumnes, en petits equips de treball cooperatiu, siguin capaços de "ensenyar" mútuament, de cooperar i ajudar-se a l'hora d'aprendre. D'aquesta manera, els conceptes d'aprenentatge cooperatiu i escola inclusiva s'impliquen mútuament.

Dit això, perquè és important l'aprenentatge cooperatiu per crear escoles més inclusives i de qualitat per a tothom? Tot i que aquesta pregunta ha quedat mig resolta amb el que acabem de dir, tot seguit donarem una explicació més explícita de perquè ambdós conceptes estan tan vinculats.

L'escola inclusiva i l'aprenentatge cooperatiu són conceptes diferents però, com acabem d'esmentar, estretament relacionats entre ells. Com diu Pujolàs (2008), "l'única forma d'atendre junts a una mateixa aula alumnes diferents és introduir en aquesta una estructura d'aprenentatge cooperatiu, en detriment d'una estructura individualista o competitiva, actualment encara dominant a les aules". Tant sols poden aprendre junts alumnes diferents a una aula organitzada cooperativament, on tots col·laborin, cooperin i s'ajudin per progressar en l'aprenentatge fins al màxim de les possibilitats de cada un. Per altra banda, no hi pot haver cooperació si exclouem de les aules i les escoles a aquells alumnes que són diferents, d'aquí la interdependència d'ambdós conceptes.

Així doncs, l'escola inclusiva té com a prioritat l'augment de les interaccions dels alumnes ja que aquestes estan considerades un factor primordial del aprenentatge (Riera, 2010 ).

Per altra banda, de l'article *"El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo"* de Riera (2008) he pogut extreure dues idees molt interessants que responen perfectament a aquesta pregunta. Primerament ens exposa que les investigacions mostren la importància de les interaccions entre els alumnes per a la construcció del coneixement a les aules, però que per a saber interactuar s'ha d'aprendre una sèrie d'habilitats per tal de poder ser cooperatiu amb els altres i donar i rebre ajudes. D'igual forma ens diu

que l'aprenentatge cooperatiu ajuda a conviure amb la pluralitat de les diferències individuals que suposa un model educatiu inclusiu i que és un dispositiu pedagògic imprescindible per atendre la diversitat de l'alumnat. Argumenta que no podem parlar d'escola inclusiva si el centre i les aules no estructuren l'aprenentatge de manera cooperativa ja que, amb una estructura d'aprenentatge individualista o competitiu, és molt difícil que el professor pugui atendre la diversitat de l'alumnat. De la mateixa manera, una estructura cooperativa del aprenentatge tant sols es pot donar en una aula inclusiva i, per tant, en un centre inclusiu.

### **3.2 L'aprenentatge cooperatiu**

En aquest projecte nosaltres ens hem centrat en l'aprenentatge cooperatiu, però realment hi ha diferents formes d'estructurar l'activitat d'una aula.

L'estructura de l'activitat, segons Pujolàs (2008), és un "element que configura i determina la relació que s'estableix entre els alumnes dins d'una aula, així com la que es produeix entre aquests i el seu professor o professora, i, indirectament, determina també tota l'estructura del procés d'ensenyament i aprenentatge que es desenvolupa a l'aula. Així doncs, aquesta pot ser de tres maneres (Pujolàs, 2008):

- Estructura de l'activitat individualista: els estudiants aconsegueixen el seu objectiu d'aprenentatge (aprendre el que el mestre els ensenya) independentment del que aconsegueixin la resta de companys de l'aula. D'aquesta manera, podem dir que no hi ha interdependència de finalitats.
- Estructura de l'activitat competitiva: els estudiants aconsegueixen la seva finalitat (aprendre el que el professor ensenya abans que els altres) tant sols si els seus companys no l'aconsegueixen. Així doncs, es dona la interdependència negativa de finalitats.
- Estructura de l'activitat cooperativa: els alumnes aconsegueixen la seva doble finalitat (aprendre el que el mestre els ensenya i contribuir, a través del treball en equip, a que també ho aprenguin els altres companys i així aprendre a treballar en equip com un contingut més) tant sols si la resta de companys assoleixen també aquest doble objectiu. En aquest cas sí podem dir que hi ha una interdependència positiva de finalitats entre alumnes.

Així doncs, com podem veure, entre l'estructura d'aprenentatge individualista i la competitiva encara que hi ha diferències hi ha algunes semblances importants. En

ambdues es creu que les interaccions que es puguin establir entre els alumnes de l'aula tenen una influència secundària, sinó entorpidora, en el procés d'aprenentatge d'aquests. També es creu que el professorat és l'encarregat de transmetre el coneixement i els alumnes són un simple recapte (més o menys actiu) de l'acció del professorat. En una aula amb una estructura d'aprenentatge cooperativa, en canvi, hi ha la convicció que els alumnes aprenen, no només pel que el professor els ensenya, sinó que també ho fan per les interaccions que s'estableixen entre alumnes. Per altra banda, en les dues primeres estructures de l'activitat que hem esmentat, els grups tendeixen a ser homogenis per tal de facilitar la tasca del professor, ja que és l'únic responsable de l'aprenentatge dels alumnes. Un grup cooperatiu, en canvi, busca la heterogeneïtat. El mestre comparteix la responsabilitat del procés d'aprenentatge dels alumnes amb aquests mateixos, es fomenta de forma expressa l'ajuda mútua entre els membres del grup i el treball en equip és un element essencial d'aquesta estructura d'aprenentatge (Pujolàs, 2006).

Tal i com explica Pujolàs (2008), estructurar de forma cooperativa la classe, en alguns casos, suposa intervenir sobre tot el grup per a que poc a poc es converteixi en una petita "comunitat d'aprenentatge". El grup classe ha de deixar de ser tant sols una "col·lectivitat" (una suma d'individus) per passar a ser una petita "comunitat". Hem d'aclarir que significa per aquest autor el concepte "comunitat d'aprenentatge", aquest fa referència, no tant sols a que els alumnes d'una aula estiguin junts, sinó a que aquests s'ajudin els uns als altres a assolir objectius comuns.

Dit això, en una classe transformada en una "comunitat d'aprenentatge", l'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes (entre tres i cinc) per aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge de tots (Johnson, Johnson i Holubec, 1999). La característica principal d'aquests equips (que s'anomenen equips base) és la seva heterogeneïtat, ja que l'aprenentatge cooperatiu treu profit pedagògic de les diferències entre alumnes (Duran i Miquel, 2006).

Els estudis realitzats i les evidències de la pràctica ens diuen que l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia que aporta una millora sempre que es donin els elements bàsics i necessaris per a que el treball en grup sigui cooperatiu (Johnson y Johnson, 1989; Salvin, 1990):

- La interdependència positiva: que es portin a terme o no els objectius de grup depèn del treball de coordinació que facin els integrants del grup.

- Promoure la interacció cara a cara
- Donar responsabilitat a cada estudiant del grup
- Desenvolupar les habilitats del grup i les relacions interpersonal
- La reflexió sobre el treball del grup
- La igualtat d'oportunitat: tots els membres de l'equip han de viure situacions d'èxit individuals.

D'aquesta manera, per tal que el treball en grup passi a ser un treball en equip (o cooperatiu) cal un disseny didàctic que comporti una estructuració de la interacció entre els membres de l'equip (Pujolàs, 2008), d'aquesta manera podrem garantir les condicions que acabem d'esmentar.

Per últim, és convenient fer esment als tres hàbits d'intervenció per estructurar de forma cooperativa l'aprenentatge a l'aula (Pujolàs, 2008), els quals estan estretament relacionats:

- Àmbit d'intervenció A: inclou les actuacions relacionades amb la cohesió de grup, dirigides a aconseguir que els alumnes d'una classe prenguin consciència de grup, que es converteixin en una comunitat d'aprenentatge.
- Àmbit d'intervenció B: inclou les actuacions caracteritzades per la utilització del treball en equip com a recurs per ensenyar amb la finalitat que els alumnes aprenguin millor els continguts escolars, perquè s'ajuden uns als altres.
- Àmbit d'intervenció C: com que el treball en equip també és un contingut a ensenyar, inclou les actuacions encaminades a ensenyar als alumnes a treballar en equip i a utilitzar aquets forma d'organitzar l'activitat a l'aula.

### **3.3 Pràctiques i concepcions del professorat**

Les dificultats amb les que es troba el sistema educatiu per garantir a tots els estudiants un aprenentatge escolar de qualitat són molt diverses, una d'elles són les creences i concepcions dels professors. De fet, s'ha dit que les concepcions dels professors tenen un paper decisiu en el canvi educatiu (Fullan, 2001, citat per: López *et al.*, 2009), al igual que les creences dels docents sobre l'origen de les dificultats d'aprenentatge, que poden convertir-se en barreres per transformar els sistemes

educatiu cap a majors nivells d'inclusió (Ainscow, Booth i Dyson, 2006, citat per: López *et al.*, 2009).

Les concepcions que mantenen els professors sobre les dificultats d'aprenentatge els fan veure algunes coses amb més nitidesa que d'altres (Pozo y Scheuer, 1999, citat per: López *et al.*, 2009). Aquestes concepcions també afecten en la forma d'actuar, ja que guien les nostres accions com a professionals (Schön, 1987, citat per: López *et al.*, 2009).

Així doncs, un important conjunt de barreres en la pràctica de l'escola inclusiva es situaria en les concepcions o creences dels actors educatius sobre determinats elements rellevants en l'anàlisi del procés d'escolarització (López *et al.*, 2009). A continuació s'exposaran alguns d'aquests elements.

### **3.3.1 Les ideologies i els valors educatius que es consideren prioritari**

Aquesta dimensió fa referència a les ideologies i valors que fonamenten les diferents maneres d'intervenir sobre la diversitat. Les ideologies educatives (Marchesi i Martín, 1998, citat per: López *et al.*, 2009) que trobem són:

- La ideologia liberal: es basa en el valor de la llibertat individual. La qualitat s'entén com excel·lència i eficàcia i com quelcom incompatible amb la equitat. Els pares dels alumnes són considerats clients i la llibertat d'elecció de centres és el mecanisme pel qual s'assegura el bon funcionament del mercat educatiu. S'enterren dins aquesta ideologia valors individualistes, és a dir, l'èxit depèn de la iniciativa i l'esforç personal.
- La ideologia igualitarista: basada en el valor de la igualtat. Tots els estudiants tenen dret a una educació obligatòria comú, la qual ha de tenir una funció social que compensi les desigualtats entre alumnes per aconseguir la igualtat. Sota aquesta ideologia s'enterra el valor de la solidaritat cap als més desfavorits.
- La ideologia pluralista: aquesta ideologia també es basa en el valor de la igualtat però es dinamitza amb el valor de l'autonomia dels centres escolars. Alumnes de diferents classes socials, necessitats educatives i discapacitats han d'assistir a una mateixa escola pública, on hi seran integrats (Marchesi i Martín, 1998, citat per: López *et al.*, 2009), es recolza la igualtat d'oportunitats. En aquest cas, a més de de l'igualtat d'oportunitats (en la que s'obvien les



diferències de partida), l'equitat també fa referència a la igualtat de resultat per part dels alumnes, això vol dir que tots els estudiants han d'accedir a unes fites educatives comuns (Marchesi i Martín, 1998, citat per: López *et al.*, 2009; Narodowski, 2008, citat per: López *et al.*, 2009). Sota aquesta concepció s'hi troben diferents valors com l'individualisme, la solidaritat (o caritat cap el més desafavorit) i justícia, expressada amb la discriminació positiva per la compensació de les desigualtats entre alumnes.

Altres autors s'han referit a les diferents aproximacions respecte als processos de millora escolar, les que reflectirien també posicionaments de valor (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins i West, 1994, citat per: López *et al.*, 2009):

- Defensa del *status quo*.
- Postura conformista respecte el canvi.
- Visió optimista que planteja que els centres poden i han de transformar-se.

### **3.3.2 Concepcions sobre el desenvolupament**

El sentit que li donin els mestres a les relacions que hi ha entre desenvolupament i aprenentatge també influirán en les seves pràctiques. Ha continuació s'explicarà les postures de Piaget i Vygotski per la incidència que han tingut aquestes en l'estructura i orientació del sistema educatiu espanyol (Llera i Alvarez, 1995, citat per: López *et al.*, 2009):

Per Piaget el desenvolupament precedeix al aprenentatge, d'aquesta manera es necessita saber el nivell de desenvolupament de l'alumne per proposar-li, en funció d'aquests, uns aprenentatges o uns altres. Així doncs, l'aprenentatge utilitza els resultats del desenvolupament però no influeix directament sobre aquest, no el modifica ni l'accelera (Llera i Alvarez, 1995, citat per: López *et al.*, 2009).

Per Vygotski, en canvi, les funcions psíquiques superiors són primer interindividuals per passar a ser intraindividuals a partir d'un procés d'interiorització posterior. Així doncs, la influència de la interacció amb altres persones és elemental per la construcció, per part del nen, de les seves estructures cognitives degut a que l'aprenentatge precedeix al desenvolupament despertant processos evolutius que d'altre manera no podrien donar-se.

### 3.3.3 Teories sobre les dificultats d'aprenentatge

La forma de comprendre les dificultats d'aprenentatge determinarà en gran mesura els tipus d'intervenció educativa (López *et al.*, 2009). Els supòsits que es mantenen sobre la naturalesa de les diferències individuals i sobre l'origen i modificació de les capacitats d'aprenentatge (Coll i Miras, 1999, citat per: López *et al.*, 2009; Solé, 1998, citat per: López *et al.*, 2009), conformen un primer grup de teories implícites que cal contemplar. Des de l'enfocament de les teories implícites s'han descrit tres teories sobre l'aprenentatge i l'ensenyament:

- La teoria directe: els professors que sostenen aquesta teoria pensen que les dificultats d'aprenentatge són d'origen individual i que l'influència que exerceixen les activitats de l'aula sobre aquestes són escasses.
- La teoria interpretativa: els docents que mantenen aquesta teoria pensen que s'han d'organitzar grups homogenis on els alumnes treballin amb companys amb dificultats similars.
- La teoria constructivista: els professors que mantenen aquesta teoria pensen que per atendre a la diversitat d'alumnes és necessari integrar a aquells amb més dificultats, progressivament, amb la resta de companys (Perez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi i Martínez, 2006, citat per: López *et al.*, 2009).

Respecte a la naturalesa de les diferències individuals s'ha descrit les següents posicions (López *et al.*, 2009):

- La visió estàtica: entén les dificultats d'aprenentatge com inherents a les persones, estables i immodificables.
- La visió situacional: des de la qual s'entén que les característiques dels alumnes depenen bàsicament de la situació o del ambient. D'aquesta manera, l'ambient s'ha de modificar per aconseguir resultats en els alumnes.
- La visió interaccionista: la qual entén l'aprenentatge com producte de la interacció entre individu i ambient (Coll i Miras, 1999, citat per: López *et al.*, 2009).

De la mateixa manera es poden distingir diferents posicions sobre la possibilitat de transformació de les capacitats d'aprenentatge (López *et al.*, 2009):

- Aquella des de la que no és possible aquesta transformació.
- Una altre que situa els mecanismes d'aprenentatge exclusivament en l'individu.
- Una darrera que defensa que els mecanismes que generen l'aprenentatge s'ubiquen tant en l'individu com en la interacció social (Solé, 1998, citat per: López *et al.*, 2009).

### **3.3.4 Teories sobre la resposta educativa més apropiada per atendre a la diversitat de l'alumnat**

Les diferents cultures professionals representarien el context de creences i valors on es desenvolupen determinades pràctiques (Hargreavers, 1994, citat per: López *et al.*, 2009):

- La cultura professional individualista correspondria a un tipus de concepció de la institució escolar on predominen aules segregades que separen als professors de manera que no poden veure, ni comprendre, el que fan els seus companys.
- L'opció oposada seria l'enfocament edhocràtic de l'organització, caracteritzat per una divisió flexible del treball basada en la col·laboració i la coordinació, orientada a la resolució de problemes i dirigida per metes assumides per la comunitat educativa (Fernández Enguita, 2005, citat per: López *et al.*, 2009; Skrtic, 1991, citat per: López *et al.*, 2009).

Pel que fa a la responsabilitat dels professors de suport s'identifiquen diverses posicions (López *et al.*, 2009):

- Posició burocràtica: manifesta la separació de responsabilitats entre el professorat de suport i els professors d'aula. Hi ha un predomini de la dependència i la delegació.
- Posició hadocràtica: manifesta la responsabilitat compartida de tots els docents cap a tots els alumnes.
- Posició intermitja: emfatitza la complementarietat dels docents, tutors i especialistes.

Pel que fa a les diferents perspectives respecte a la millor organització social de l'aula fluctuen entre la preferència d'agrupaments d'estudiants:

- Homogenis: la recerca d'un agrupament del alumnat basat en les similituds, l'estratificació badesa en les diferències i la realització de composicions uniformes (Brown *et al.*,1987, citat per: López *et al.*, 2009). El fet de posar l'accent en les característiques individuals comporta, sovint, l'atenció individualitzada, separada, d'alguns alumnes als quals es nega la possibilitat d'interactuar amb els altres (Ainscow, 1995, citat per: López *et al.*, 2009).
- Heterogenis: junt amb les avantatges del aprenentatge cooperatiu. S'entén que les persones amb diferències haurien de poder interactuar quan més millor (Brown *et al.*,1987, citat per: López *et al.*, 2009).

### **3.4 Pràctiques i concepcions del professorat sobre l'aprenentatge cooperatiu i l'escola inclusiva**

Aquest apartat de la fonamentació teòrica està dirigit a donar explicació als diferents objectius d'investigació proposats en aquest treball i a les preguntes realitzades als professors i alumnes que es presentaran més endavant.

Com hem dit anteriorment, l'aprenentatge cooperatiu ajuda a conviure amb la pluralitat de les diferències individuals que suposa un model educatiu inclusiu (Riera, 2011). Partint d'aquesta relació que s'estableix entre els dos conceptes van sorgir preguntes dirigides a conèixer les concepcions d'educació inclusiva i aprenentatge cooperatiu dels professors i alumnes, al igual que els beneficis, els avantatges i les dificultats que hi veuen en aquest darrer.

D'altra banda, partint de la idea que l'aprenentatge cooperatiu treu profit pedagògic de les diferències entre alumnes (Duran i Miquel, 2006), es van construir preguntes dirigides a saber si els diferents professors veien aquestes diferències (diversitat de l'alumnat) com quelcom beneficiós, o dificultós, per l'aprenentatge.

Les preguntes dirigides a conèixer la concepció dels professors sobre les dificultats d'aprenentatge, i les creences d'aquests en les seves capacitats de modificar dites dificultats, van sorgir de l'afirmació que la forma de comprendre-les determinarà en gran mesura els tipus d'intervenció educativa (López *et al.*, 2009).

A més a més, en l'aprenentatge cooperatiu, com hem dit abans, es vol aprofitar al màxim la interacció entre alumnes amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge de tots (Johnson, Johnson i Holubec, 1999). Per tal de saber si els professors que treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu consideren que aquest sí contribueix a

l'aprenentatge de tots els alumnes, a l'entrevista es formula una pregunta dirigida a saber si aquests tenen la percepció de que tots els alumnes s'enriqueixen de les activitats dutes a terme a l'aula. Aquesta pregunta també es planteja al grup de professors que no treballa fent servir l'aprenentatge cooperatiu per tal de veure si amb la utilització d'altres recursos didàctics els mestres tenen la percepció d'arribar a tots els alumnes o no.

Per últim, les preguntes dirigides a saber quines són les pràctiques que els professors consideren que cal dur a terme per a fer front a la diversitat, i quines són les que ells implanten a l'aula, es van realitzar partint de la idea de poder analitzar si aquestes eren més properes a una estructura de l'activitat individualista o competitiva, on els grups d'alumnes tendeixen a ser homogenis per tal de facilitar la tasca del professor (que és l'únic responsable del aprenentatge dels alumnes), o cooperativa, on es busca al heterogeneïtat degut a que la diversitat es considera quelcom enriquidor (Pujolàs, 2008)

## 4 Objectius i preguntes d'investigació

A partir de les refeccions anteriors, la pregunta general en la que es basarà aquest estudi és:

Quines diferències i semblances que hi ha entre les concepcions dels professors que treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, les d'aquells que no ho fan i les dels seus alumnes, respecte l'educació inclusiva i l'aprenentatge cooperatiu?

Aquesta pregunta general ens dur a formular quatre objectius que seran el fil conductor del treball:

- Conèixer la concepció, sobre la inclusió, la diversitat de l'alumnat i les dificultats d'aprenentatge, dels professors que no fan servir habitualment l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, d'aquells que s'inicien en l'ús d'aquesta estratègia i d'aquells que han consolidat les pràctiques d'aprenentatge cooperatiu a l'aula.
- Analitzar les pràctiques per l'atenció a la diversitat que utilitzen els professors que no fan servir habitualment l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, d'aquells que s'inicien en l'ús d'aquesta estratègia i d'aquells que han consolidat les pràctiques d'aprenentatge cooperatiu a l'aula.
- Identificar els trets fonamentals la concepció de l'aprenentatge cooperatiu que posseeixen els professors que no fan servir habitualment l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, d'aquells que s'inicien en l'ús d'aquesta estratègia i d'aquells que han consolidat les pràctiques d'aprenentatge cooperatiu a l'aula.
- Analitzar el valor que donen els alumnes al fet de treballar en equip i a l'ajuda entre iguals, al igual que veure les relacions que s'estableixen entre les activitats que duen a terme aquells alumnes que no treballen habitualment fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, aquells que s'hi estan iniciant i els que fan servir habitualment aquesta estratègia.

## **5 Metodologia de la investigació**

### **5.1 Tipus d'estudi**

Alguns estudis sobre educació que ens presenten diferents autors, com per exemple Gil i Massip (2006) i Soldevila i Comas (2006), es realitzen a partir d'estudis de casos. Aquest són estudis al voltant de les unitats d'educació especial a secundària i sobre les actituds del professorat de l'ESO vers les pràctiques inclusives, respectivament.

Tot seguint aquesta orientació metodològica nosaltres també vam realitzar un estudi de cas múltiple. Stake (1998) defineix l'estudi de cas com l'estudi de la particularitat i la complexitat d'un cas singular per comprendre la seva activitat en circumstàncies concretes. De totes maneres, aquest pot incloure estudis d'un sol cas o de múltiples casos (Muñoz y Serván, 2001). Així doncs, es dur a terme un estudi de cas múltiple amb l'objectiu de conèixer a fons les concepcions dels professors segons el grau en el que utilitzen l'aprenentatge cooperatiu i poder establir comparacions entre elles.

### **5.2 Característiques dels casos d'investigació**

Per realitzar aquest projecte hem triat un context sociocultural concret per tal que aquests fos iguals per a tots els casos que anéssim a analitzar. D'aquesta manera, els subjectes que han participat en la investigació pertanyen a tres escoles de primària, amb un nombre similar d'alumnat, situades en barris propers de la ciutat de Mataró.

Les escoles han estat escollides en funció del grau en que feien servir l'aprenentatge cooperatiu a les aules, així doncs tenim:

- Cas 1: Una escola en la que no hi ha constància que hagi tingut formació en aprenentatge cooperatiu.
- Cas 2: Una segona escola que s'inicia en la formació i la posta en pràctica de l'aprenentatge cooperatiu (des de fa un any o menys).
- Cas 3: Una darrera escola on hi ha un conjunt de professors que porten més de tres anys treballant amb l'aprenentatge cooperatiu. Aquesta escola ha participat en diversos processos de formació i investigació sobre l'aprenentatge cooperatiu i alguns dels seus professors són formadors en aquesta estratègia.

Per tal de contextualitzar el projecte<sup>1</sup> oferim algunes dades demogràfiques d'aquesta ciutat. És la capital i la ciutat més gran de la comarca del Maresme, amb una superfície de 22,5 km<sup>2</sup>. Es troba a uns 30 quilòmetres al nord de la ciutat de Barcelona. D'aquesta manera, podem dir que les escoles es trobaven situades en un medi urbà.

Segons les darreres dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya, registrades al 2013, la població de Mataró és de 124.099 habitants i la densitat de població de 5.508,2 habitants per km<sup>2</sup>. D'aquesta població, 61.885 persones són homes i 62.214 són dones.

La població de nacionalitat espanyola a Mataró és de 103.692 habitants, mentre que la població estrangera està composta per 20.407 habitants. Pel que fa a la immigració de la ciutat, aquesta és de 1.099 persones.

Respecte el nivell socioeconòmic de la ciutat, a Mataró, la crisi també ha tingut un efecte clarament negatiu en els nivells de desocupació que continuen sent elevats. D'aquesta manera, la ciutat continua plenament afectada per aquest procés de disminució de l'activitat i de pèrdua d'ocupació amb una població activa de 54.274 habitants i una població ocupada del 47.131, sent la població desocupada de 7.143 habitants.

Per últim, a Mataró hi ha 23 escoles d'Educació Primària<sup>2</sup>, de les quals n'hem triat tres per a fer el nostre estudi. D'aquestes tres escoles s'han escollit dos mestres de cada una per a fer les entrevistes (en excepció de la tercera escola, que se n'han escollit tres) i sis alumnes per a fer els *focus group*. Els subjectes es van escollir en funció de la facilitat per a accedir a aquests, tot i que pels alumnes hi havia un únic criteri d'inclusió, que estiguessin cursant cicle mitjà o superior d'educació primària. Aquest criteri d'inclusió es va imposar per tal que els alumnes fossin lo suficientment grans com per poder expressar la seva opinió de forma clara i, en el cas de la tercera escola, portessin més temps treballant de forma cooperativa. No es van escollir adolescents per que, en el cas de l'escola que no treballa fent servir l'aprenentatge cooperatiu, es

---

<sup>1</sup> Per a la realització d'aquest apartat del treball s'han consultat diferents dades de l'Idescat.

<sup>2</sup> Per a l'obtenció d'aquestes dades s'ha consultat la pagina web de l'ajuntament de Mataró: <http://www.mataro.cat/temes/educacio/media/document.php?id=13208>



va considerar la possibilitat que el alumnes estiguessin massa influenciats per una estructura de l'aprenentatge individualista i competitiu.

### 5.3 Instrument d'investigació

Els instruments de recerca en ell cas han estat dos: entrevistes semiestructurats i focus grup.

S'entén per entrevista semiestructurada aquell instrument de recollida de dades que, davant una llista de preguntes específiques, l'entrevistat ha de respondre, amb menor o major llibertat, i l'entrevistador tracta de recollir de forma literal les respostes (Garcia, 1997).

En canvi, s'entén que el focus grup és una metodologia de la investigació educativa, és una tècnica qualitativa que recorre a l'entrevista realitzada a tot un grup de persones per recopilar informació rellevant sobre el problema d'investigació" (Alzina, 2004).

Les entrevistes semiestructurades<sup>3</sup> s'han utilitzat per recollir la informació que fa referència als professors. Aquestes eren diferents per cada grup de mestres de les diferents escoles. Pel que fa a les opinions dels alumnes, s'han recollit a través dels tres *focus groups* (un per cada grup d'alumne de les diferents escoles) en els quals s'hi han realitzat les mateixes preguntes<sup>4</sup>.

Les entrevistes als mestres eren diferents depenen al grup al que pertanyien aquests, això és degut a que les condicions dels grup no eren les mateixes i vaig veure la necessitat d'adaptar-me a aquests amb les preguntes que els hi feia. Per exemple, les entrevistes dels mestres que treballen a l'aula fent servir l'aprenentatge cooperatiu s'inicia amb una pregunta filtre per tal d'esbrinar quan temps fa que treballen fent servir aquesta metodologia i comprovar si compleixen els criteris d'inclusió. Cal dir però, que la majoria de preguntes són iguals per tal de poder comparar les respostes entre elles.

---

<sup>3</sup> Es poden consultar les entrevistes a l'annex 1

<sup>4</sup> Es poden consultar les preguntes que se van realitzar durant els *focus groups* al annex 2

Les preguntes de les entrevistes<sup>5</sup> als professors estaven formulades per tal de conèixer les idees d'aquests respecte el concepte d'escola inclusiva (incloent-hi la diversitat i les dificultats d'aprenentatge) i aprenentatge cooperatiu (incloent-hi beneficis, avantatges i dificultats). També es preguntava sobre les pràctiques que aquests duïen a terme a l'aula. En els *focus group* dels alumnes les preguntes anaven encaminades a saber quina era la seva visió de l'aprenentatge cooperatiu (avantatges i dificultats, visió de l'ajuda mútua, etc.).

Per últim dir que, per analitzar les respostes de les entrevistes i els *focus groups* s'han realitzats quadres de categories. D'aquesta manera, tindrem un quadre de categories per cada pregunta en el qual s'hi trobarà la resposta d'aquesta pels diferents grups (tant amb els alumnes com en els professors). Sota dels quadres s'hi realitza una descripció d'aquestes categories amb les semblances i diferències entre els grups.

#### **5.4 Estratègia de recollida i anàlisi de les dades**

Primerament vaig elaborar els instruments, entrevistes semiestructurades i *focus groups*, tenint en compte, sobretot, les meves preguntes d'investigació del projecte.

Per passar les entrevistes i dur a terme els *focus groups* he assistit personalment els centres per tal de ser jo qui administrés els instruments. Els mateixos centres es van organitzar per a facilitar-me les entrevistes amb els diferents mestres i els alumnes per a realitzar els *focus groups*.

Les entrevistes es van dur a terme a una aula on hi érem tant sols l'entrevistat i l'entrevistador. Jo li anava formulant les preguntes al mestre i les respostes eren enregistrades a través d'una gravadora per procedir després a la seva transcripció. Després d'això es van realitzar els quadre de categories i el posterior anàlisi dels resultats.

---

<sup>5</sup> Per a elaborar les preguntes de les entrevistes i els grups de discussió s'han consultat, bàsicament, tres documents:

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Índex per a la inclusió. *ICE Universitat de Barcelona*.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo* (Vol. 8). Barcelona: Graó.
- Romero, G. R. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5.

Pel que fa als *focus groups* es va procedir de la mateixa manera. Es van dur a terme en una aula on tant sols estaven els sis alumnes i jo. Jo formulava les preguntes i les respostes dels alumnes eren enregistrades amb una gravadora per la posterior transcripció, categorització i anàlisi d'aquetes.

## **5.5 Aspectes ètics**

Durant la realització d'aquest projecte s'ha tingut en compte en tot moment el codi deontològic. L'aspecte al qual s'ha hagut de prestar més atenció és a respectar la confidencialitat dels subjectes i el centres que han format part de la nostra mostra. Per a fer això s'ha omès, en el treball, els noms dels centres, de les persones entrevistades i dels alumnes que han participat en els *focus groups*.

Per altra banda, el director o directora de cada centre em va autoritzar a utilitzar les dades obtingudes a partir de les entrevistes i els *focus groups* per a la realització d'aquest projecte. Per a que aquesta autorització fos oficial es van redactar unes autoritzacions que van ser firmades pels directors/ores.

## 6 Resultats

En el següent apartat s'hi presenten tant la descripció dels resultats de les entrevistes semiestructurades, que es varen dur a terme als diferents grups de professors, com la dels *focus groups* que es van realitzar amb els alumnes. Aquesta descripció es farà comparant, pregunta per pregunta, les respostes que han donat els diferents subjectes en aquestes. En el cas dels alumnes, el que es compararà seran les respostes que s'han obtingut, dels diferents *focus groups*, entre aquests. Les descripcions esmentades sorgeixen d'uns quadres de categories<sup>6</sup> que es va realitzar anteriorment per a cada una de les preguntes. En aquests quadres hi trobem, a la primera columna, la transcripció literal de les respostes proporcionades pels subjectes, a la segona columna, les idees principals d'aquestes respostes i, a la tercera, les categories establertes per aquestes idees.

És important mencionar el fet que, durant la descripció de les entrevistes, anomenarem grup u a aquells mestres que pertanyen a l'escola on no s'utilitza l'aprenentatge cooperatiu com a metodologia d'aprenentatge, grup dos a aquells mestres que pertanyen a l'escola que s'inicia en la formació i la posta en pràctica d'aquesta estratègia i grup tres a aquells que pertanyen a l'escola que utilitza, des de fa tres anys o més, l'aprenentatge cooperatiu com a metodologia d'aprenentatge. Amb els alumnes passarà exactament el mateix.

### 6.1 Resultats de les entrevistes amb els mestres

A continuació es procedeix a la descripció dels resultats de cada pregunta de les entrevistes. Recordem que no totes estan contestades per tots els mestres, ja que hem adaptat les entrevistes en funció del grup al que pertanyessin aquests.

#### A. Concepte d'escola inclusiva

##### Semblances

La semblança més evident que trobem entre les diferents respostes dels professors a la pregunta "últimament s'està parlant molt sobre l'escola inclusiva, com definiries aquest concepte? Que en penses d'aquesta idea?" és la idea compartida que els recursos (tant humans com materials) són una condició per a l'escola inclusiva.

---

<sup>6</sup> Es poden consultar els quadres de categories a l'Annex 3

Aquesta idea sorgeix a cinc de les set entrevistes i, com a mínim, una vegada a cada una de les escoles.

La segona idea que també es repeteix, en menor o major grau, en els tres grups de professors és que l'escola inclusiva és una escola en la que tothom hi té cabuda sense discriminació. La diferència la trobem en que 3/5 professors que treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu també diuen que els alumnes estan inclosos dins l'aula ordinària. A més a més, dos d'aquests cinc professors afegixen que a les escoles inclusives els alumnes aprenen junts dins l'aula.

També crec important esmentar el fet que un dels professors entrevistats del grup dos percep que l'objectiu de l'escola inclusiva és atendre a la diversitat. De la mateixa manera, un dels professors del grup tres explica que les escoles inclusives han de respondre a les particularitats de tot l'alumnat.

Per últim, a dos de les entrevistes del grup tres, i a una del primer, s'anomena una idea força semblant. Aquesta idea fa referència al potencial de l'escola inclusiva en la transmissió de valors: un dels professors del grup tres expressa la idea que aquest model d'escola proporciona valors de relació i de compartir i l'altre esmenta el fet que és un model ric pedagògicament però també humanament. El professor del grup u expressa literalment que aquest model d'escola és bo per la maduresa dels alumnes i que ajuda a la normalització de les diferències individuals d'aquests.

### **Diferències**

Una diferència molt evident entre els grups és que conforme anem avançant en el grau en que els mestres treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula podem veure com aquests expressen un major nombre d'idees sobre l'escola inclusiva. Així doncs, el grup u de mestres expressa un total de set idees, el grup dos un total de 13 idees i, per últim, els mestres del grup tres han expressat un total de 18 idees (sis per mestre, ja que en aquest cas en són tres).

Pel que fa a les entrevistes dutes a terme amb els professors que treballen fa un any o menys a l'aula fent servir l'aprenentatge cooperatiu hi podem veure, a les seves respostes, unes idees que no apareixen en les altres entrevistes realitzades als altres professors. La primera és que l'escola inclusiva és un model de qualitat d'ensenyament. També apareix la idea que l'escola inclusiva és una escola en la qual les diferències individuals dels alumnes són quelcom enriquidor, i no dificultós, per l'aprenentatge.

És interessant el fet que a les entrevistes dels professors que treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula des de fa tres anys o més ha sorgit la idea que l'aprenentatge cooperatiu és un recurs per resoldre alguna dificultat, que excepcionalment el reforç individualitzat pot ser un recurs per l'atenció a la diversitat i també s'ha mencionat la idea d'aprenentatge entre iguals. Per altra banda, un d'aquests professors també veu el treball intercultural com a condició per a la inclusió. Una altra idea que ha sorgit d'aquest grup de professors és que la inclusió no es fa a través de fer un treball diferenciat segons les dificultats dels alumnes. Per últim, un dels mestres expressa que veu l'escola inclusiva com quelcom bonic però utòpic.

## **B. Concepte d'aprenentatge cooperatiu**

### **Semblances**

En aquesta pregunta les semblances entre els grups són escasses. Per una banda, la idea que durant l'aprenentatge cooperatiu i el treball en equip hi ha un objectiu comú apareix dues vegades, una en el grup dos de mestres i l'altre en el grup tres.

Per altra banda, la idea que els alumnes han d'arribar a un consens durant l'aprenentatge cooperatiu apareix dues vegades, una en el grup u de mestres i l'altre en el grup dos.

### **Diferències**

La idea que apareix més vegades és la d'ajut o aprenentatge entre iguals. L'identifiquem una vegada en el grup u de mestres, tot i que fa referència tant sols a l'ajuda d'un igual cap a un altre igual, no a la ajuda mútua d'aquests. On sí apareix clarament aquesta idea és en el grup tres, on sorgeixen explícitament, en cada una de les entrevistes, les paraules ajuda mútua, ajuda entre iguals o aprenentatge entre iguals.

A més a més, en aquesta pregunta, la idea que l'aprenentatge cooperatiu té lloc en grups heterogenis d'alumnes (amb diferents necessitats, aptituds, vessants, dificultats, necessitats, etc.) es repeteix dues vegades, totes en el grup de mestres que du més de tres anys treballant de forma cooperativa a l'aula.

La idea de l'aprenentatge cooperatiu com a treball en equip surt dues vegades durant les entrevistes i prové dels dos mestres que pertanyen al grup d'aquells que duen aplicant a l'aula l'aprenentatge cooperatiu fa un any o menys.

Algunes idees sobre l'aprenentatge cooperatiu que surten tant sols en les entrevistes dutes a terme als mestres que no treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula són: parlar sobre el que fan, crear coneixement conjunt, treball conjunt, arribar a un consens, el nen explica el que sap sobre el que s'està fent i aprenentatge mutu.

La idea del treball en equip com a contingut a ensenyar apareix una vegada en el grup de mestres que du una o més anys treballant de forma cooperativa.

Altres idees que apareixen només en aquest grup de mestres són, per exemple: tots els membres de l'equip tenen un paper important i la feina d'ells és imprescindible, l'aprenentatge cooperatiu també suposa un enriquiment per l'alumne a nivell individual, l'aprenentatge cooperatiu com a una estratègia, l'aprenentatge cooperatiu com a un mètode interactiu i l'alumne és el centre d'atenció.

Per últim, les idees que apareixen, al menys una vegada, només en el grup tres de professors, són: hi ha rols diferenciats entre els membres de l'equip, l'aprenentatge té lloc a tots els membres de l'equip i l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia d'aprenentatge.

### **C. Concepció dels mestres que no utilitzen l'aprenentatge cooperatiu sobre l'aplicació d'aquest a l'aula**

Podem veure com les idees de les dues professores del grup de mestres que no treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula són força diferents entre si. Per una banda, la primera de les professores posa una condició clara a l'aprenentatge cooperatiu i és que hi hagi dos mestres a l'aula. Aquesta considera que per aprendre cooperant a l'aula els recursos humans són imprescindibles. La segona professora, en canvi, ha respòs clarament que aquest és un recurs que sí es podria dur a terme a l'aula i que s'hauria de fer més. Per altra banda, els recursos que ella considera necessaris són molt diferents; en primer lloc considera que el temps és imprescindible per a aprendre d'aquesta manera a l'aula i, en segon lloc, pensa que la formació al professorat també és un recurs imprescindible.

En segon lloc, la primera professora expressa la idea que el treball per parelles és la seva manera de dur a terme l'aprenentatge cooperatiu, ja que així és més fàcil que els alumnes es posin d'acord. La segona professora, en canvi, identifica el treball en grup com una forma de dur a terme l'aprenentatge cooperatiu.

La primera professora expressa, per últim, la idea que per tal que els alumnes puguin aprendre de forma cooperativa primer cal que aprenguin quin és el seu rol. La segona professora, en canvi, ens explica que els nens tenen estratègies que els mestres no tenen i que, per això, és positiu que un nen pugui explicar-li a un altre el que aquest no entén (ajuda d'un igual cap a un altre igual) i que, a més a més, identifica l'aprenentatge cooperatiu amb l'activitat conjunta.

#### **D. Concepció dels mestres que no utilitzen l'aprenentatge cooperatiu a l'aula sobre com rebrien els alumnes aquesta metodologia**

Les dues professores coincideixen en el fet que cada membre de l'equip s'ha d'encarregar de fer una cosa, que han de tenir papers diferents en al realització de les tasques, però la primera professora especifica que cal ensenyar que tots els membres de l'equip han de fer alguna cosa. Aquesta professora també expressa el fet que els membres de l'equip s'organitzen per si sols (a les seves classes) mentre que la segona professora diu que cal donar pautes de com treballar en equip per tal d'aprendre a cooperar.

Per altra banda, la primera professora expressa que l'aprenentatge cooperatiu és atractiu per als alumnes i que s'obtenen bons resultats quan es fan treballs en grup, però també diu que tot i que s'obtenen bons resultats cal mol de temps per a aprendre a través d'aquest mètode.

Per últim, la segona professora manifesta que és complicat fer aprenentatge cooperatiu si els alumnes no l'han fet des de petits i que és necessari reeducar a aquests infants.

#### **E. Concepció dels mestres sobre la diversitat**

##### **Semblances**

La idea que apareix a tots els grups de mestres és que la diversitat és quelcom beneficiós per l'aprenentatge (2/2 en el grup u, 2/2 en el grup dos i, explícitament, 1/3 en el grup tres). Cal aclarir però, que en una de les entrevistes del grup u, i en la del grup tres, al igual que es manifesta la idea que la diversitat és positiva també es manifesta que la diversitat és quelcom dificultós per l'aprenentatge, d'aquesta manera, quan se'ls hi pregunta si la diversitat a l'aula és beneficiosa o dificultosa per l'aprenentatge ells responen que ambdues coses.



Per altra banda, a algunes mestres posen condicions per tal que la diversitat sigui beneficiosa. En el grup u de mestres, una de les professores manifesta que les competències del professor per atendre la diversitat i una bona dinàmica de classe són condicions que s'han de donar per tal que la diversitat pugui ser beneficiosa. En el grup dos de mestres no es manifesta cap condició, però en el grup tres tots els professors expressen algunes condicions per a que la diversitat d'alumnat pugui ser quelcom beneficiós. La primera que es manifesta, en aquest grup, fa referència al nombre d'alumnes (quan menys alumnes més possibilitats d'atendre a la diversitat) i la segona manifesta la necessitat de disposar de recursos per poder atendre la diversitat (aquesta apareix 2/3 vegades en el grup numero tres). També s'expressa la idea que la predisposició de l'alumnat per aprendre i compartir és una condició per a que la diversitat sigui positiva, al igual que el nivell de diversitat (quan menor nivell de diversitat més possibilitat de poder-lo atendre) i les competències del professor per a tendre la diversitat (com hem dit, en el grup u també s'expressa aquesta condició).

Una idea que també es repeteix en dos grups diferents és la que la diversitat a l'aula ajuda a entendre la diversitat social, aquesta apareix una vegada en el grup de mestres numero u i una vegada en el grup de mestres numero tres.

Per últim, una altra idea que es repeteix almenys una vegada entre grups és que tota l'aula és diversa, la podem trobar en els grups u i tres, un cop més.

## **Diferències**

Hi ha diverses idees que apareixen tant sols una vegada en les diferents entrevistes.

En el grup u de mestres hi sorgeix la idea que els alumnes tenen dificultats per comprendre les adaptacions (d'objectius i de materials) que se'ls hi fa a altres alumnes en funció de les seves necessitats, també el pensament que una eina per atendre a la diversitat és fer activitats diferents per a cada alumne i, per últim, que el temps és un recurs necessari per a atendre la diversitat.

A una de les entrevistes del grup dos de professors apareix una idea que no surt a cap de les altres respostes, aquesta es refereix a que tots els alumnes tenen necessitats educatives.

Per últim, en el grup tres, les respostes que ens donen els mestres també ens duen a una sèrie d'idees que no s'han repetit anteriorment. Primer hi ha un professor que ens diu que la diversitat enriqueix l'aprenentatge de la resta d'alumnes de l'aula i, un altre,

expressa que l'aprenentatge cooperatiu és una eina per atendre a la diversitat i li dóna importància, dins d'aquest context, als alumnes que tenen més capacitat d'ajut dins els equips cooperatius, especificant que aquests són un bon model per a la resta de companys. Per acabar, aclareix que els nens amb més capacitats d'ajut també aprenen ajudant als altres.

## **F. Estratègies metodològiques i organitzatives dels mestres per atendre a la diversitat**

### **Semblances**

La idea d'acompanyament o ajuda entre iguals com a eina per atendre la diversitat apareix en dos ocasions, una en el grup u i l'altre en el grup tres.

Per altra banda, la idea més repetida en aquesta pregunta de les entrevistes és la d'aprenentatge cooperatiu com a eina per atendre a la diversitat. Aquesta apareix 1/2 vegades en el grup dos i 3/3 vegades en el grup tres. Cal aclarir, però, que en el grup dos en comptes de referir-se a aprenentatge cooperatiu es refereix, concretament, a treball cooperatiu i, a més a més, especifica que per poder ajudar a l'alumne hem de saber quin rol, dins els equips cooperatius, és més adequat per a cada un.

També hem de dir que hi ha dos mestres (del grup dos i tres) que, tot i que consideren que l'aprenentatge cooperatiu és una eina per a atendre a la diversitat, també diuen que aquesta no ha de ser la única que s'ha d'aplicar. En el grup dos s'expressa que cal realitzar, o no, l'aprenentatge cooperatiu depenent de les necessitats del moment i, en el grup tres, que cal combinar el treball cooperatiu amb el treball individual per tal que els alumnes també puguin anar al seu ritme, no al ritme del grup.

### **Diferències**

En les dues entrevistes del grup u apareix una idea que no surt a cap de les respostes que han donat la resta de professors, aquesta és la creació d'activitats diferents per a cada alumne com a eina per atendre a la diversitat, un dels professors afegix que aquestes activitats han d'anar dirigides tant al reforç com a l'ampliació de continguts.

En segon lloc, en el grup tres es manifesta, en 2/3 ocasions, el pensament que el treball en grups heterogenis és una eina per atendre a la diversitat. Una de les professores afirma, a més a més, que cal treure profit a la riquesa de la diversitat.

Seguidament, en el grup dos i tres s'expressa una idea de diversificació i adaptació de materials com a eina per atendre a la diversitat.

Un cop més, hi ha idees en els diferents grups que no és repeteixen en cap altre resposta d'aquesta pregunta de l'entrevista. En el grup de mestres que no treballa utilitzant l'aprenentatge cooperatiu a l'aula sorgeix la idea que cal donar eines per a que l'alumne amb més dificultats arribi a objectius mínims, que és responsabilitat del mestre que els alumnes acceptin la diversitat dels seus companys i no les vegin com quelcom negatiu i que una forma per atendre a la diversitat és l'atenció individualitzada a aquells alumnes que tenen més dificultats per l'aprenentatge.

En el grup dos hi trobem la idea que cal adaptar-se als ritmes dels alumnes, especificant que durant les activitats individuals els alumnes que acaben abans sempre tenen alguna altre activitat a fer, també tornen a sorgir els recursos com a condició per a l'atenció a la diversitat (un altre mestre a l'aula per reduir la ràtio d'alumnes a classe), la idea que cal fomentar l'ajuda, per part de la família, d'aquells alumnes amb més dificultats per l'aprenentatge i la dificultat per a atendre tota la diversitat d'alumnat degut a que hi ha molta dispersió. També sorgeixen dos pensament més que tenen l'objectiu d'arribar a tot els alumnes dins el context de l'aula ordinària, una és el simple fet d'utilitzar diferents metodologies a l'aula i no voler-se tancar en una de sola i, l'altre, és la programació multinivell com a eina per atendre a la diversitat.

Per últim, en el grup tres també s'expressen un seguit d'idees diverses. La primera fa referència a la utilització de feines de suport dins l'aula com a eina per atendre a la diversitat, seguidament, es parlen dues estratègies concretes per atendre a la diversitat (apadrinament lector i activitats d'aprenentatge i servei) i, per últim s'expressa la importància que les activitats a realitzar sigui significatives pels alumnes.

### **G. Incidència de les estratègies metodològiques i organitzatives que utilitzen els professionals de l'ensenyament en la millora de les dificultats d'aprenentatge dels alumnes.**

#### **Semblances**

En aquesta pregunta tant sols hi trobem una semblança entre grups que es vegi de forma clara, ja que alguns professors contesten a aquesta pregunta d'una forma indirecte. Aquesta semblança la veiem entre el grup dos i tres, quan un dels professors

de cada grup respon clarament de forma afirmativa a la pregunta que se'ls hi fa. La resposta del grup dos a la que ens estem referint ens diu que els professors tenen el cent per cent d'influència en les dificultats d'aprenentatge dels alumnes, i la del grup tres ens diu que els professors han de tenir influència en les dificultats d'aprenentatge dels alumnes i que la tasca del mestre és fer que tots els alumnes aprenguin.

### **Diferències**

En el grup u la primera professora afirma que els professors si tenen influència en les dificultats d'aprenentatge dels alumnes, tot i que també diu que la família hi té un paper important. La segona mestre manifesta que els professors tenen part d'influència en les dificultats d'aprenentatge dels alumnes i que si aquests ajuden a l'alumne en el que es pot millorarà, però també reconeix que a vegades és difícil incidir en les dificultats d'aprenentatge.

En el grup dos la primera professora diu clarament que els professors tenen el cent per cent d'influència en les dificultats d'aprenentatge dels alumnes i que la millora d'aquestes depèn molt de les estratègies que utilitzen els professors. La segona mestre tant sols remarca la importància de conèixer el Nivell de Desenvolupament Real dels alumnes per atendre les dificultats d'aprenentatge i la importància de la motivació i l'autoestima d'aquests en el procés d'aprenentatge.

Pel que fa al grup tres de mestres, el primer professor afirma que el paper del mestre és resoldre les dificultats d'aprenentatge, tot i que ocasionalment fracassa en aquesta tasca. Després afegeix que ell tipus de dificultat determina el grau en que un professor pot incidir en aquesta o no. La segona mestre, com hem dit anteriorment, respon que els professors han de tenir influència en les dificultats d'aprenentatge dels alumnes i afegeix que a tasca del mestre és fer que tots els alumnes aprenguin. L'última de les mestres posa condicions a que els professors puguin incidir en les dificultats d'aprenentatge, la primera fa referència a la competència dels professionals per a aplicar les estratègies que utilitzen durant el procés d'ensenyament-aprenentatge, la segona a la comprensió de les necessitats de l'alumne per part del professorat. Aquesta afegeix que cal analitzar com ajudar-lo.

## **H. Percepció dels mestres sobre la pròpia resposta a la diversitat de l'alumnat**

### **Semblances**

La semblança més evident que trobem a les respostes a aquesta pregunta és que quatre professors manifesten que hi ha activitats que no contribueixen a l'aprenentatge. Aquests mestres pertanyen als tres grups, un mestre del grup u, un altre del grup dos i dos del grup tres.

Pel que fa a la idea que les activitats de l'aula contribueixen a l'aprenentatge de tots els alumnes es repeteix en tres ocasions, una en cada grup de mestres. Cal dir, però, que la mestre del grup dos aclareix que si un alumne no s'enriqueix de les activitats de que es duen a terme a l'aula és perquè hi ha una dificultat que no s'ha detectat.

Com a dada complementària, podem dir que, es parla de nou de l'adaptació d'activitats per a arribar a tots els alumnes una vegada en cada un dels grups de mestres. Tot i que en el grup u, apart de l'adaptació d'activitats, també es menciona la creació de diferents activitats per cada alumne.

Per altra banda, també es parla de la intenció que les activitats que es proposen siguin assumibles i enriquidores per a tothom (una vegada en el grup u i un altre en el grup tres).

## **Diferències**

Dos mestres parlen de com saber si tots els alumnes s'estan enriquint de les activitats que es fan a l'aula, en el grup u de professors es diu que, per saber això, es tenen en compte els resultats de les avaluacions, en el grup tres, en canvi, s'especifica que el que s'avalua és el procés d'aprenentatge dels alumnes i el progrés d'aquests respecte a ells mateixos.

## **I. Beneficis de l'aprenentatge cooperatiu**

Dos d'aquests professors han començat a treballar fent servir l'aprenentatge cooperatiu degut a que aquest formava part de la manera de fer de l'escola, tot i que un d'ells ja buscava una escola que utilitzés una metodologia diferent a la tradicional. La resta de professors van començar a fer servir l'aprenentatge cooperatiu quan es va decidir fer aquest canvi a nivell institucional a l'escola en la que estaven. Els canvi de la metodologia tradicional a l'aprenentatge cooperatiu es va fer per diferents motius, segons els diferents mestres: per atendre a la diversitat, perquè afavoreix l'aprenentatge i la cohesió de grup dels alumnes i perquè s'esperaven bons resultats, que els alumnes aprenguessin i que assolissin els objectius de l'educació primària. Cal aclarir però, que la professora que expressa aquesta última idea (del grup dos de

mestres) també especifica que li provoca incertesa el fet que l'aprenentatge de les competències bàsiques específiques és lent a través de l'aprenentatge cooperatiu.

Els professors també han expressat els beneficis que han pogut apreciar de l'aprenentatge cooperatiu. 2/5 professors afirmen que aquesta metodologia ajuda als alumnes a aprendre resolució de conflictes, 2/5 mestres diuen que els alumnes aprenen a treballar en grup o en equip i 2/5 professors fan referència a la interacció entre iguals expressant les idees següents: aprenentatge entre iguals en grups heterogenis i ajuda entre iguals. Diferents professors també afirmen que l'aprenentatge cooperatiu treu la part "més humana" dels alumnes, ajuda a la seva motivació i en el seu procés d'aprenentatge, aprenen habilitats de comunicació, assoleixen habilitats d'empatia, aprenen que és un consens, assoleixen habilitats de relació interpersonal i cobreix moltes necessitats dels alumnes, tot i que s'especifica que no totes (professor del grup tres).

Per últim, 2/5 professors expressen, específicament, que la pràctica els ha dut a percebre que l'aprenentatge cooperatiu és quelcom beneficiós.

## **J- Beneficis de l'aprenentatge cooperatiu percebuts a llarg termini**

A les respostes a aquesta pregunta no s'ofereix massa informació ja que ja ha estat expressada a la pregunta anterior.

Hi ha una idea que es repeteix en 2/3 respostes, aquesta és el paper del mestre per fer que tots els alumne participin en el treball en equip.

A les idees que s'han expressat a la pregunta anterior s'hi afegeix que l'aprenentatge cooperatiu afavoreix la relació entre companys, que l'alumne té un paper actiu en el procés d'aprenentatge, que comporta beneficis acadèmics, que sovint queda resolt l'aprenentatge del currículum escolar entre els alumnes (aprenentatge entre iguals) i que prepara als alumnes per vida, els ensenya a ser solidaris i a tenir en compte a l'altra.

## **K. Avantatges i dificultats de l'aprenentatge cooperatiu**

### **Semblances**

La idea que saber treballar en equip és un avantatge que comporta l'aprenentatge cooperatiu apareix 3/5 vegades (dos del grup dos de mestres i una del grup tres).

## **Diferències**

Per començar, totes les professores del grup dos que identifiquen com a desavantatge de l'aprenentatge cooperatiu que l'aprenentatge dels continguts és més lent.

Per altra banda, dos els professors del grup tres identifiquen com a dificultat de l'aprenentatge cooperatiu que amb els nens amb problemes conductuals és més difícil recórrer a aquesta metodologia. L'altre professor d'aquest grup expressa que aquesta metodologia tant sols funciona quan els alumnes tenen predisposició a treballar en equip. Les dos idees expressades en el grup tres estan mol relacionades.

En el grup dos també s'expressa com a dificultat de l'aprenentatge cooperatiu el fet que per un mestre que no sigui creatiu, que no tingui habilitats i no hagi treballat mai amb aprenentatge cooperatiu li costarà molt treballar amb aquesta metodologia i la dificultat per part dels alumnes d'entendre la dinàmica de treballar en equip.

Pel que fa a les avantatges expressen que els alumnes han adquirit habilitats de resolució de conflictes, que han après a valorar-se, que tots senten que són important a l'equip perquè tots tenen un rol, que s'enorgulleixin del resultat de la seva feina, que han après a col·laborar, a ajudar-se, a expressar-se oralment, que els aprenentatges dels continguts són més significatius; que l'alumne, al explicar al seu company els continguts, organitza el seu coneixement i aprèn i; per últim, que l'alumne que rep l'ajuda aprèn amb estratègies diferents a les de la mestra.

En el grup tres, en canvi, s'expressa com a dificultat de l'aprenentatge cooperatiu que s'hagi de plantejar molt bé les activitats a nivell organitzatiu i temporal, que els mestres que entren nous a l'escola hagin d'experimentar amb l'aprenentatge cooperatiu, que als mestres la nova metodologia els crea inseguretat; que si s'aplica només com a tècnica, i no com a una forma d'atendre a la diversitat, perd sentit; que no tot el professorat viu l'aprenentatge cooperatiu de la mateixa manera, que hi ha aspectes que ni l'aprenentatge cooperatiu ni les classes tradicionals resolen i, per últim, que a alguns nens els fa vergonya reconèixer davant els iguals que no entenen el contingut d'aprenentatge.

Pel que fa a les avantatges, reconeixen com a tal la millora de l'aprenentatge dels alumnes i la regulació de l'aprenentatge entre alumnes.

## **6.2 Resultats dels *focus groups* amb els alumnes**

### **A. Experiència dels alumnes amb el treball en equip**

#### **Semblances**

La semblança més clara que trobem és el fet que els tres grups d'alumnes reconeixen haver treballat en grup algun cop, la diferència la trobem en la freqüència que en la que ho fan, ja que mentre que el grup tres diu que treballa en grup de forma regular, el grup dos aclareix que no ho fan tots els dies, però aquest aspecte el veurem millor als resultats de la següent pregunta del grup de discussió.

Per altra banda, altre semblança molt evident és el fet que en tots els grups d'alumnes s'explica que els equips de treball estan formats per quatre persones. Cal dir, però que en el grup u d'alumnes alguns d'ells expressen que fan equips de dos o tres persones, al igual que en el grup dos, on també es diu que a vegades treballen per parelles.

#### **Diferències**

Una diferència que podem veure mol clarament entre els grups d'alumnes dos i tres respecte el u és que els primers ens parlen d'estructures cooperatives concretes. Encara així, en aquest sentit també hi ha diferència entre el grup d'alumnes que pertany a l'escola que utilitza, des de fa un any o menys, l'aprenentatge cooperatiu (grup dos) i els que pertanyen a l'escola que fa tres anys o més que utilitza l'aprenentatge cooperatiu (grup tres). D'aquesta manera, el grup dos d'alumnes ens parla de l'estructura cooperativa 1,2,4 i el grup tres d'alumnes ens parla, a més a més, del full giratori i del llapis al mig.

De la mateixa manera, en els grups d'alumnes que aprenen cooperant a l'aula es parla de dos llibres, el Lectogrup i el Rumiagrup, que contempla també la interacció entre iguals. Tot i així en el grup dos tant sols parlen del Lectogrup.

A més a més, entre el grup u i dos també podem trobar algunes diferències. Per una banda, el grup u expressa que es dur a terme una exposició a la resta d'alumnes de classe sobre el treball que han realitzat per equips, mentre que en el grup dos no es parla d'explosió sinó de posada en comú del que s'ha fet en equip a la resta de la classe. D'igual forma en el grup u d'alumnes s'explica que l'avaluació del treball la du a terme el mestre, en el grup dos, en canvi, s'exposa una situació en la que es dona l'avaluació entre iguals.



Per últim, hi ha tot un seguit d'idees que són diferents en tots els grups. En el grup u s'esmenta que els equips normalment els fa el professor però que a vegades també els escullen els alumnes i que quan fan un treball en grup estan unes setmanes treballant sobre aquest. En el grup dos es diu que es dóna un tema pel treball a cada equip base de l'aula i reflexions per escrit sobre els coneixements previs que tenen els alumnes del contingut a treballar i sobre el que es vol saber d'aquest. En el grup tres, en canvi, es comenta que la conducta d'alguns companys del grup base suposa una dificultat per treballar en equip i també reconeixen que es va més lent en fer les tasques si falta un membre del grup.

## **B. Àrees, activitats i freqüència amb la que els alumnes treballen en equip**

### **Diferències**

Allò més rellevant de les respostes dels diferents grups, a aquesta pregunta, és la freqüència amb la qual treballen en grup. Així doncs, el grup dos d'alumnes afirma que a la seva aula es treballa en grup regularment, però no tots els dies; el grup tres, que es treballa en grup regularment i en el grup u, en canvi, es diu que es treballa en grup però no de forma regular, a més a més expressen el desig de voler fer-ho mes vegades.

També hi trobem molta diferència en el nombre d'assignatures en els que els diferents grups treballen en equips. Per una banda, el grup u afirma que treballen en grup només en una assignatura (medi), el grup dos diu que treballen en equip en tres assignatures (medi, català i educació emocional) tot i que alguns alumnes també afirmen fer-ho a una assignatura més (castellà), en canvi, en el grup tres s'esmenta que en totes les assignatures s'ha treballat en equip alguna vegada, que ho fan freqüentment a sis assignatures (matemàtiques, català, medi, tutoria, filosofia i anglès) i menys sovint a altres dos assignatures (castellà i gimnàstica). També especifiquen que treballen per equips quan fan servir els llibres Lectogrup i Rumiagrup.

Altre diferència que trobem entre els grups d'alumnes dos i tres respecte el u és el fet que els primers manifesten haver dut a terme treball per projecte, tot i que cal dir que el grup dos d'alumnes especifica que aquests l'han dut a terme per parelles, no en grup.

Altres idees que s'esmenten, per exemple en el grup u, és el fet que els alumnes són qui s'organitzen i es distribueixen les tasques quan treballen en grup. En el grup dos,

un altre fet que trobem rellevant és que els alumnes diuen que treballen juntes diferents arres de coneixement, sense separar-les per assignatures (“català està dintre de medi”). Per últim, en el grup tres s’especifica, a diferència del grup dos, que cada membre del grup té un rol (el portaveu, “el que fa silenci”, el de material, el secretari i l’organitzador) i que als exàmens que fan els alumnes també hi ha exercicis a realitzar en equip. Aquests alumnes també diuen que fan desdoblaments per a reduir la ràtio de l’aula i que en alguns cursos s’utilitza més l’aprenentatge cooperatiu que en altres (cal tenir en compte que a vegades hi ha professors nouvinguts).

### **C. Avantatges i dificultats, segons els alumnes, sobre l’aprenentatge cooperatiu.**

#### **Semblances**

La semblança més rellevant que trobem entre els grups d’alumne és que tots fan referència a l’ajuda entre iguals d’una o altre manera. Així doncs, el grup u expressa la idea d’ajuda mútua, el segon el sentiment de competència per a oferir ajuda i el sentiment de rebre-la per part del companys. També afirmen que els companys els poden ajudar en cas que ho necessitin. Els alumnes del grup tres manifestem que és més fàcil resoldre dubtes sobre el contingut amb el grup base (ajuda entre iguals).

Altres semblança que trobem entre els grups és que manifesten que hi ha alumnes que no col·laboren amb l’equip o que a vegades només col·laboren amb la feina alguns membres d’aquest i que, per tant, hi ha companys que només fan veure que treballen.

Per últim, el sorgiment de conflictes entre els membres de l’equip es repeteix també en tots els grups d’alumnes, tot i que en el grup dos i tres s’especifica que aquests sorgeixen sovint per que costa arribar a un acord.

#### **Diferències**

Pel que fa a les diferències entre les respostes dels grups podem dir que hi ha un nombre d’idees que tant sols sorgeixen un cop.

El grup u manifesta que treballant amb equip s’aprèn amb els amics. El grup dos percep aquesta metodologia com una bona forma de relacionar-se amb els altres però hi ha un alumne que manifesta preferir treballa sol que en grups. Com a limitacions es manifesta que hi ha membres de l’equip que volen fer la feina sols per tal de rebre felicitacions per part de la professora, que d’altres fan el que volen sense tenir en

compte la resta de l'equip i que hi ha alumnes que dirigeixen el treball. També s'entén com a dificultat no rebre ajuda per part dels companys.

El grup tres expressa que realitzar les tasques és més fàcil entre tots, però també que treballar en equip és un embolic i que hi ha membres de l'equip que demanen als alumnes amb més facilitats per l'aprenentatge que és el que s'ha de fer.

## **D. Concepció dels alumnes sobre l'ajuda entre iguals**

### **Semblances**

La única semblança que podem trobar entre els grups d'alumnes és que tots diuen que consideren bo poder ajuda als companys i que ells els ajudin.

### **Diferències**

Tots els grups de discussió expressen idees diferents, en excepció de la que acabem d'esmentar un paràgraf més amunt.

El grup u d'alumnes manifesta que treballen millor en equip, que parlen més, que un company els hi pot explicar el que no entenen, que tenen més confiança amb els companys que amb la professora i que fa vergonya preguntar les coses davant de tota la classe i per tant és més fàcil preguntar-li a un company.

El grup dos, en canvi, diu que tots avancen si s'ajuden, que ajuden a l'altre per a que acabi la feina més ràpid quan ells ja l'ha acabat, que un alumne que necessita ajuda també pot ajudar i que ells volen rebre ajuda per part d'un company quan ho necessitin.

Per últim, en el grup tres es manifesta que l'ajuda entre iguals pot ajudar a millorar la nota, que ajuden als companys per a aprenguin i que hi ha alumnes als que no ajuden degut a que tenen més facilitats per l'aprenentatge. Per altra banda, també consideren ajudar als companys com un acte recíproc, és a dir, ells ajuden però també reben ajuda i, per últim, també hi ha alumnes consideren l'ajut als iguals com un acte altruista ("jo ajudo només per ajudar als companys").

## **7 Discussió sobre els resultats de la investigació**

En aquest apartat del projecte cada subapartat representarà un objectiu, dels que s'ha proposat assolir en aquesta investigació, i se li donarà resposta segons els resultats obtinguts a les entrevistes i els *focus groups*.

### **7.1 Concepcions sobre la inclusió, la diversitat i les dificultats d'aprenentatge dels professors**

El primer objectiu de la recerca era "conèixer la concepció, sobre la inclusió, la diversitat de l'alumnat i les dificultats d'aprenentatge, dels professors que no fan servir habitualment l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, d'aquells que s'inicien en l'ús d'aquesta estratègia i d'aquells que han consolidat les practiques d'aprenentatge cooperatiu a l'aula". Per tal d'assolir aquest objectiu s'analitzaran les respostes aportades pels mestres a les preguntes A (sobre el concepte d'inclusió), E (concepció sobre la diversitat) i G (concepció de les dificultats d'aprenentatge).

Sobre el concepte d'inclusió, una idea que es repeteix en els tres grups és que l'escola inclusiva és una escola on tothom hi té cabuda sense discriminació. La diferència la trobem en que 3/5 professors que treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu també diuen que els alumnes estan inclosos dins l'aula ordinària. A més a més, dos d'aquests cinc professors afegeixen que a les escoles inclusives els alumnes aprenen junts dins l'aula. Aquests dos idees que afegeix els grups de professors que sí treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu són claus, ja que concorden amb la definició d'educació inclusiva de Stainback (2001) que hem citat a la fonamentació teòrica d'aquest treball. Així doncs, segons aquest, l'escola inclusiva ofereix a tots els nens l'oportunitat de seguir sent membres de l'aula ordinària i aprendre amb els seus companys.

Per altra banda, un dels professors del grup dos, és a dir, del grup de mestres que s'inicien en la formació i la posta en pràctica de l'aprenentatge cooperatiu, expressa que l'objectiu de l'escola inclusiva és atendre a la diversitat, quelcom que ens porta a pensar que té un concepte d'escola inclusiva força elaborat i acerat, ja que, com hem dit anteriorment, a les aules inclusives els alumnes són tan diversos com la societat (Riera, 2011) i cal atendre a aquesta diversitat per tal que no es converteixi en un obstacle a l'hora de complir la funció educativa de l'escola. Un altre dels professors d'aquest grup ens diu que l'escola inclusiva és una escola en la qual les diferències individuals dels alumnes són quelcom enriquidor per l'aprenentatge. La idea

expressada per aquest mestre està estretament relacionada amb la idea que l'aprenentatge cooperatiu treu profit pedagògic de les diferències entre alumnes (Duran i Miquel, 2006), això cobra sentit pel fet que el docent utilitza aquesta estratègia dins la seva aula.

La semblança més rellevant i evident que podem trobar entre els tres grups de mestres és el fet que, a les respostes de tots aquests, apareix la idea que els recursos són una condició per a que es pugui donar l'escola inclusiva.

Per altra banda, una diferència que s'identifica clarament entre els tres grups és que conforme anem avançant en el grau en que els mestres treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula podem veure com aquests expressen un major nombre d'idees sobre l'escola inclusiva. Així doncs, el grup u de mestres, es a dir, aquell que no utilitza l'aprenentatge cooperatiu, expressa un total de set idees, el grup dos un total de 13 idees i, per últim, els mestres del grup tres, que fa tres anys o més que utilitzen l'aprenentatge cooperatiu, han expressat un total de 18 idees (sis per mestre, ja que en aquest cas en són tres). D'aquesta manera podem deduir que els mestres que treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu tenen un concepte d'escola inclusiva més elaborat.

Pel que fa a la concepció sobre la diversitat, la idea que aquesta és quelcom beneficiós per l'aprenentatge ha sorgit en totes les entrevistes del grup u i dos però només en 1/3 entrevistes del grup tres. Si analitzem més de fons aquest fet podem veure que, realment, a una de les entrevistes del grup u es contempla aquesta idea però també la idea contrària (la diversitat com a quelcom dificultós per l'aprenentatge) i que, en canvi, en el grup tres el que fan la majoria dels professors és posar condicions al fet que la diversitat sigui beneficiosa (la competència del mestre per a fer-ho, els recursos disponibles, etc.). Per tant, tot i que no tots han dit explícitament que la diversitat és beneficiosa si consideren que ho pot ser si es compleixen dites condicions. També cal dir que el mestre d'aquest grup que ha identificat les dificultats d'aprenentatge com quelcom beneficiós ha expressat, també, la idea contrària, quelcom que resulta força ambigu.

D'aquesta manera podem dir que aquells professors que han contestat més clarament que la diversitat és quelcom beneficiós per l'aprenentatge són els dels grup dos, els quals s'inicien en la formació i la posta en pràctica de l'aprenentatge cooperatiu. 2/2 d'aquests professors han especificat aquesta idea de forma que no dugui a confusions.

En referència a les dificultats d'aprenentatge, els únics professors que han contestat clarament de forma afirmativa que els mestres tenien incidència sobre que les dificultats d'aprenentatge pertanyen als grups de mestres dos i tres, els quals treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula.

Els membres del grup u, en canvi, fan aclariments que “emmaskaren” quina és la concepció d'aquests respecte el que se'ls està demanant. Una de les professores expressa que la família també té un paper important en les dificultats d'aprenentatge (quelcom que es pot interpretar com una forma de treure responsabilitat a l'escola i els mestres) i l'altre mestre explica que a vegades incidir en les dificultats d'aprenentatge dels alumnes és complicat i que els mestres només tenen part d'influència en aquestes (totalment en contraposició amb els del grup dos i tres).

Així doncs, podem dir que, els professors que s'inicien en l'aprenentatge cooperatiu i aquells que ja han consolidat les tècniques d'aquesta estratègia, s'atribueixen més responsabilitat respecte la seva incidència en la millora de les capacitats d'aprenentatge dels alumnes que aquells que no utilitzen l'aprenentatge cooperatiu, això condicionarà les seves actuacions i implicació respecte les millores d'aquestes (López *et al.*, 2009).

## **7.2 Pràctiques dels professors per l'atenció a la diversitat**

El segon objectiu de la recerca era “analitzar les pràctiques per l'atenció a la diversitat que utilitzen els professors que no fan servir habitualment l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, d'aquells que s'inicien en l'ús d'aquesta estratègia i d'aquells que han consolidat les practiques d'aprenentatge cooperatiu a l'aula”. Per tal d'assolir aquest objectiu s'analitzaran les respostes aportades pels mestres a les preguntes F i H (pràctiques de professorat per atendre a la diversitat)

Com es veurà a continuació, es poden trobar forces semblances entre els mestres dels grups dos (professors que s'inicien en l'ús de l'aprenentatge cooperatiu) i tres (professors que duen tres anys o més utilitzant l'aprenentatge cooperatiu a l'aula).

La diferència més evident que es pot trobat entre el grups de mestres dos i tres respecte el u és que a l'hora de parlar de formes d'atendre a la diversitat, els dos primers grups esmentats, són més específics (parlen de la programació multinivell, de l'aprenentatge cooperatiu, de l'apadrinament lector i d'activitats d'aprenentatge i servei).

Per altra banda, mentre que en el grup u (professors que no treballen a l'aula utilitzant l'aprenentatge cooperatiu) es parla de creació de diferents activitats com a eina per atendre la diversitat, en el grup dos i tres és parla l'aprenentatge cooperatiu. D'aquesta manera, el grup u ens proposa una mesura molt més pròpia d'una estructura de l'activitat individualista, ja que no requereix la interacció entre alumnes i opta pels grups homogenis (Pujolàs, 2008) degut a que cada infant té unes activitats diferents segons les seves capacitats. En el grup dos i tres, en canvi, s'aprofita aquesta diversitat per tal de poder aprendre els uns dels altres cooperant, quelcom propi d'una estructura de l'activitat cooperativa (Pujolàs, 2008). A més a més, en el grup tres, en 2/3 ocasions els mestres expressen que una forma de combatre la diversitat es treballant en grups heterogenis, fet que es correlaciona directament amb la idea anterior. Que es vulgui atendre la diversitat amb més diversitat sembla contradictori, però aquest fet no és més que el reflex del pensament que la diversitat és beneficiosa per a l'aprenentatge dels alumnes.

En segon lloc, un major nombre de mestres (4/7) entrevistats diuen que hi ha activitats que es realitzen a la seva aula que no contribueixen a l'aprenentatge de tots els alumnes. Tant sols tres mestres (dels diferents grups) diuen el contrari.

Amb les dades obtingudes no es pot establir que hi hagi relació entre l'ús de l'aprenentatge cooperatiu i la percepció dels mestres que tots els alumnes s'enriqueixin de les activitats que es fan a l'aula, tot i que és contradictori amb la idea que tots els professors del grup tres, i un del grup dos, estaven d'acord amb que l'aprenentatge cooperatiu era una eina per atendre a la diversitat.

### **7.3 Concepcions sobre l'aprenentatge cooperatiu dels professors**

El tercer objectiu de la recerca era "identificar els trets fonamentals la concepció de l'aprenentatge cooperatiu que posseeixen els professors que no fan servir habitualment l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, d'aquells que s'inicien en l'ús d'aquesta estratègia i d'aquells que han consolidat les practiques d'aprenentatge cooperatiu a l'aula". Per tal d'assolir aquest objectiu s'analitzaran les respostes aportades pels mestres a les preguntes B, C, D (sobre el concepte d'aprenentatge cooperatiu), I i J(beneficis del treball cooperatiu) i K (avantatges i dificultats del treball cooperatiu).

Pel que fa al concepte d'aprenentatge cooperatiu, un cop més, trobem una diferència notòria en el nombre d'idees expressades pels diferents grups de mestres. El total d'idees que apareix en el grup u són sis, en el grup dos són nou i en el grup tres en podem contar tretze. La diferència més evident en el nombre d'idees la trobem sobretot en els grups dos i tres respecte el u, per tant, podem deduir que els grups de professors que utilitzen l'aprenentatge cooperatiu a l'aula tenen una idea més elaborada d'aquest concepte. Les idees del grup u de mestres són menys específiques i tècniques que les dels altres dos grups, probablement degut a la formació que han rebut aquests últims.

En el grup u de mestres, concretament, una de les professores diu que l'aprenentatge cooperatiu és una estratègia que es podria dur a terme a l'aula i que s'hauria de fer més. Encara així, aquesta mateixa reconeix el treball en grup com una manera de dur a terme aprenentatge cooperatiu, el que ens postra a pensar que no té un concepte d'aprenentatge cooperatiu tan elaborat com els mestres dels altres grups ja que, com diu Pujolàs (2008), el treball en grup ha de passar a ser treball en equip per a que es doni l'aprenentatge cooperatiu.

L'altre mestre del grup u, en canvi, expressa la idea que el treball per parelles és la seva manera de dur a terme l'aprenentatge cooperatiu, ja que així és més fàcil que els alumnes es posin d'acord. A aquest fet haig de dir que la professora expressa una idea contradictòria: primer mostra la seva necessitat que hi hagi dos professors a l'aula per poder atendre a tots els grups, però fent servir aquesta estratègia els grups als que atendre estan augmentant. De la mateixa manera, ens demostra que no té un concepte d'aprenentatge cooperatiu que correspongui amb la realitat ja que aquest es dur a terme a través d'equips d'aprenentatge, d'entre tres i cinc alumnes, amb diferents necessitats i capacitats per oferir i rebre ajudes (Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Duran i Miquel, 2006).

Encara així, aquest grup de mestres percep, per una banda, que l'aprenentatge cooperatiu és atractiu pels alumnes i dona bons resultats, però, per l'altre, diu que és necessari molt de temps per dur-lo a terme. A més a més també reconeixen que els infants han d'aprendre a treballar cooperant i que se'ls ha de donar pautes per a que ho facin. D'aquesta manera, en aquest grup sembla que la interacció entre alumne no es considera un factor entorpidor per l'aprenentatge, sinó que són altres motius els que porten als professors allunyar-se d'aquesta metodologia.



És important dir que s'ha trobat una coincidència entre el grup u i dos, ja que aquests diuen que els alumnes han d'arribar a un consens durant l'aprenentatge cooperatiu. Una explicació per la qual els mestres del grup u també han identificat aquesta característica de l'aprenentatge cooperatiu és que també es pot identificar sovint en el treball en grup.

Per altra banda, els grups de mestres que treballen utilitzant l'aprenentatge cooperatiu a l'aula expressen que durant el treball en equip hi ha un objectiu comú, fet que concorda amb l'estructura de l'activitat cooperativa, en la qual hi ha interdependència positiva de finalitats entre alumnes (Pujolàs, 2008). A més a més, afirmen que es van iniciar en aquesta estratègia per atendre a la diversitat, perquè afavoreix l'aprenentatge i la cohesió de grup dels alumnes i perquè s'esperaven bons resultats. Aquestes idees concorden amb el concepte d'aprenentatge cooperatiu, ja que aquest no tant sols ajuda a atendre a la diversitat, sinó que en treu profit pedagògic d'aquesta (Duran i Miquel, 2006) vetllant per l'aprenentatge de tots els alumnes i, afavoreix la cohesió de grup en el sentit que, per estructurar de forma cooperativa la classe cal que aquesta es converteixi en una "comunitat d'aprenentatge" (Pujolàs, 2008).

Concretament, en el grup dos de mestres, que du una any o menys treballant de forma cooperativa, s'identifica el treball en equip com a contingut a ensenyar en una ocasió. El motiu pot ser que aquests mestres tenen més present aquests processos d'aprenentatge per part dels alumnes degut a que els infants de les seves aules no havien treballat mai abans de forma cooperativa i es troben, en aquests moments, en ple procés d'aprenentatge d'aquest nou contingut. En canvi, el grup tres de mestres treballa amb alumnes que ja estan acostumats a utilitzar l'aprenentatge cooperatiu i, per tant, ja han fet el procés d'aprenentatge, d'aquesta forma de treballar, anteriorment. De totes maneres, el que sí és cert és que l'aprenentatge cooperatiu també es un contingut a aprendre per part dels alumnes (Pujolàs, 2008), com hem explicat anteriorment en aquest treball.

A més a més, les professores del grup dos han identificat com a dificultat de l'aprenentatge cooperatiu que l'assoliment dels continguts per part dels alumnes és més lent amb aquesta metodologia, en canvi, cap mestre del grup tres expressa aquest fet. Això ens porta a pensar que el grup dos encara compara la nova metodologia d'aprenentatge amb la tradicional, per aquest motiu pot identificar que l'aprenentatge és més lent; en canvi, el grup tres de professors no expressa aquest fet com a dificultat perquè han normalitzat aquesta estratègia.

Pel que fa als professors del grup tres (aquells que duen tres anys o més utilitzant l'aprenentatge cooperatiu) entenen l'aprenentatge cooperatiu com ajut o aprenentatge entre iguals. 2/3 mestres també diuen que l'aprenentatge cooperatiu té lloc en grups heterogenis d'alumnes. D'aquesta manera, es pot intuir que el grup tres, a diferència dels altres grups, té molt més assolit el fet que durant l'aprenentatge cooperatiu els alumnes, dins un grup heterogeni, s'ajuden entre ells i que això és quelcom que afavoreix el seu aprenentatge. De fet, la finalitat de l'aprenentatge cooperatiu és aprofitar la interacció entre alumnes per tal de maximitzar l'aprenentatge de tots (Johnson, Johnson i Holubec, 1999) i la característica principal dels equips base és que són heterogenis per poder treure profit pedagògic de les diferències dels alumnes (Duran i Miquel, 2006).

Els mestres que treballen a l'aula utilitzant l'aprenentatge cooperatiu identifiquen com a benèfics d'aquest que treu la part "més humana" dels alumnes, que aprenen resolució de conflictes, treball en equip, habilitats de relació interpersonal, la interacció entre iguals, etc., les quals són habilitats necessàries per tal de poder se cooperatiu amb els altres i donar i rebre ajudes (Riera, 2011). A més a més, 2/5 professors expressen, específicament, que la pràctica els ha dut a percebre que l'aprenentatge cooperatiu és quelcom beneficiós.

Durant les entrevistes, els mestres del grup tres també van expressar quins beneficis poden veure a l'aprenentatge cooperatiu després d'un temps d'estant-hi treballant. Aquests identifiquen com a benefici d'aquesta metodologia que l'alumne té un paper actiu en el seu aprenentatge, que hi ha aprenentatge entre iguals i que prepara als alumnes per vida, els ensenya a ser solidaris i a tenir en compte a l'altra. Reprenen els beneficis identificats en el paràgraf anterior, l'única idea diferent que s'afegeix és el paper actiu de l'alumne, lo qual és una característica de l'estructura de l'activitat cooperativa ja que els mestres no són els únics que "ensenyen", sinó que també ho fan els alumnes, en petits equips de treball cooperatiu (Pujolàs, 2012).

Per altra banda, tots els mestres del grup tres estan d'acord en que és més complicat recórrer a l'aprenentatge cooperatiu quan la conducta o la actitud dels alumnes no és l'adequada. Aquesta idea tant sols sorgeix en aquest grup, cosa que ens pot portar a pensar que els professors d'aquesta escola desconeixen com gestionar els casos d'aquells nens que tenen alguns problemes de conducta.

## **7.4 Activitats que duen a terme els alumnes quan treballen en equip i el valor que li donen a aquest i a l'ajuda entre iguals**

El darrer objectiu de la recerca era “analitzar el valor que donen els alumnes al fet de treballar en equip i a l'ajuda entre iguals, al igual que veure les relacions que s'estableixen entre les activitats que duen a terme aquells alumnes que no treballen habitualment fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, aquells que s'hi estan iniciant i els que fan servir habitualment aquesta estratègia”. Per tal d'assolir aquest objectiu s'analitzaran les respostes aportades pels alumnes a les preguntes A i B (sobre el treball en equip), C (avantatges i dificultats del treball en equip) i D (concepció de l'ajuda entre iguals).

Tots els grups d'alumnes diuen haver treballat en equip (o en grup) a l'aula, la diferència està en la freqüència en la que ho fan i en el com ho fan. Així doncs, com veiem a l'apartat de resultats, el grup dos treballa en grup més freqüentment que el grup u i el tres més freqüentment que el dos. A més a més, sembla que els professors dels alumnes que utilitzen l'aprenentatge cooperatiu a l'aula (grup dos i tres), quan organitzen tasques per a que aquests treballin per equips, ho fan amb més consciència del procés de construcció de coneixement conjunt (Riera, 2011), ja que tenen en compte aspectes com els coneixements previs, l'estructuració de la interacció entre iguals i posen en comú allò treballat pels alumnes amb la resta de la classe (en el cas del grup dos).

Així doncs, els professors que del grup dos i tres, utilitzen estructures cooperatives concretes que faciliten la participació de tot l'equip amb l'objectiu d'oferir als alumnes un disseny didàctic que comporti una estructuració de la interacció entre els membres de l'equip (Pujolàs, 2008). Tot i així, cal dir que els diferents grups d'alumnes manifesten que hi ha companys que no col·laboren i, per tant, es possible que s'hagués d'estructura la interacció entre alumnes de forma més acurada.

En referència a això, una diferència que trobem entre el grup dos (alumnes que treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu fa un any o menys) i tres (alumnes que treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu fa tres anys o més) és que el primer explica que utilitzen l'estructura cooperativa 1,2,4 i el grup tres ens parla, a més a més, del full giratori i del llapis al mig. D'igual forma, tenim constància que el grup dos utilitza el llibre Lectogrup i el tres el Lectogrup i el Rumiagrup. A més a més, a mesura que avancem en el grau en que les escoles treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu,

els alumnes d'aquestes realitzen treballs en grup en un major nombre d'assignatures. Aquests aspectes, afegits al que hem assenyalat abans sobre la freqüència en la qual treballen en grup els diferents alumnes, ens mostren que endinsar-se en l'aprenentatge cooperatiu és un procés que es dur a terme de forma gradual, ja que requereix un aprenentatge tant per parts dels alumne com per part del professorat (Pujolàs, 2008).

En el grup tres s'especifica que durant el treball en equip cada membre del grup té un rol, això es relaciona directament amb un dels elements bàsics i necessaris per a que el treball en grup sigui cooperatiu (Johnson y Johnson,1989; Salvin,1990): donar responsabilitat a cada estudiant del grup. Als exàmens que fan els alumnes també hi ha exercicis a realitzar en equip, quelcom que ens mostra que el treball en equip està molt integrat dins la metodologia d'aquesta escola.

Per altra banda, tots els grups d'alumnes, quan parlen del treball en equip, fan referència a l'ajuda entre iguals, per tant, són conscient que el mestre no és l'únic que "ensenya", sinó que també els alumnes, en petits equips de treball cooperatiu, són capaços de "ensenyar" mútuament, de cooperar i ajudar-se per aprendre (Pujolàs, 2012).

D'altra banda, a tots els grups de discussió els alumnes diuen que durant el treball en grup sorgeixen conflictes, ja siguin donats per les dificultats per arribar a un consens (grup dos i tres) o per la conducta d'alguns companys (grup tres). Això és quelcom que també van remarcar els professors i, per tant, ens indica que ambdós parts són capaces de veure dificultats semblants. Per últim cal dir que hi ha un membre del equip dos que diu que prefereix treballar sol degut als conflictes que s'acaben d'esmentar (concretament a l'hora d'arribar a un acord).

Els membres del grup u diuen que treballant amb equip s'aprèn amb els amics, tot i que no s'especifica que aprenguin d'ells. El grup dos percep aquesta metodologia com una bona forma de relacionar-se, quelcom que concorda amb la visió del professorat sobre que l'aprenentatge cooperatiu ajuda als alumnes a assolir habilitats de comunicació, habilitats d'empatia, de relació interpersonal, etc. Al grup tres, en canvi, es diu que és més fàcil realitzar les tasques entre tots però que és un embolic, tot i així prefereixen treballar amb els companys que sols.

Per altra banda, els alumnes dels diferents grups valoren positivament l'ajuda entre iguals, ja que consideren bo poder ajudar als companys i que ells els ajudin. En el grup

u els alumnes diuen que hi ha més confiança amb els companys que amb la professora per poder demanar dubtes, en el grup dos que tots avancen si s'ajuden i que un alumne que necessita ajuda també pot ajudar i, en el grup tres, que l'ajuda és recíproca i que útil per a que els companys aprenguin. Com podem veure, els arguments dels diferents grups d'alumnes són molt diferents, tot i ser a favor del treball en equip, degut a que els del grup dos i tres van dirigits a l'aprenentatge, sent conscient que ells són una font de coneixement (Pujolàs, 2012)

## 8 Conclusions

En aquest apartat es presenten les conclusions del projecte. Primerament es tractarà de donar una resposta a la pregunta d'investigació proposada al inici del treball que reculli les diferents visions dels subjectes, seguidament s'hi descriuran les limitacions que té aquesta recerca juntament amb algunes dades que no s'han pogut recollir però que seria interessant contemplar de cara a futures investigacions i, per últim, la relació que s'estableix entre aquest estudi i la meva futura professió com a psicòloga.

Per respondre a la pregunta d'investigació hem seleccionat les dades més rellevants dels objectius d'investigació que s'han presentat a l'apartat anterior juntament amb l'anàlisi del resultat. Així doncs, reprenent la pregunta d'investigació "quines diferències i quines semblances hi ha entre les concepcions dels professors que treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, aquells que no ho fan i els seus alumnes, respecte l'educació inclusiva i l'aprenentatge cooperatiu?" confluïm el següent:

- Els mestres que s'inicien en l'aprenentatge cooperatiu (grup dos), i aquells que ja han consolidat les tècniques d'aquesta metodologia (grup tres), tenen un concepte d'escola inclusiva més elaborat que els que no treballen fent servir aquesta estratègia.
- Els professors del grup dos i tres tenen una idea més elaborada i acurada, del concepte d'aprenentatge cooperatiu, que aquells que no treballen fent servir aquesta metodologia. Les idees del grup u de mestres són menys específiques i tècniques que les dels altres dos grups.
- Els mestres que s'inicien en l'aprenentatge cooperatiu han manifestat més clarament que la diversitat a l'aula és quelcom beneficiós per l'aprenentatge.
- Tant els professors que s'inicien en l'aprenentatge cooperatiu, com aquells que ja han consolidat les tècniques d'aquesta estratègia, s'atribueixen més responsabilitat respecte la seva incidència en la millora de les capacitats d'aprenentatge dels alumnes que aquells que no treballen a l'aula utilitzant aquesta metodologia.
- Els professors del grup tres, a diferència dels altres grups, són més conscients que durant l'aprenentatge cooperatiu els alumnes, dins un grup heterogeni, s'ajuden entre ells i que això és quelcom que afavoreix el seu aprenentatge.

- Les pràctiques dels professors del grup dos (mestres que s'inicien en l'aprenentatge cooperatiu) i tres (mestres que ja han consolidat les tècniques d'aquesta estratègia) estan orientades cap a una estructura de l'aula cooperativa on predominen els grups heterogenis d'alumnes. Això és així degut a que la diversitat es vist com quelcom beneficiós per l'aprenentatge.
- Les pràctiques dels professors que no treballen fent servir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula són més properes a una estructura de l'activitat individualista ja que ens proposen, com a eina per atendre a al diversitat, l'ús d'activitats diferents per a cada alumne i, per tant, s'estan prioritant els grups homogenis i les activitats individuals en les que no té lloc la interacció entre iguals.
- La concepció del treball en equip de la majoria d'alumnes alumnes és positiva, independentment de si utilitzen l'aprenentatge cooperatiu a l'aula o no. Tot i així esmenten algunes dificultats d'aquesta metodologia (dificultat per arribar a un consens, la no participació d'alguns alumnes en el treball, etc.)
- Els alumnes que s'inicien en l'aprenentatge cooperatiu, i aquells que fa temps que treballen a l'aula utilitzant aquesta metodologia, són conscients que, ells i els seus companys, són una font de coneixement i que, per tant, es poden ajudar els uns als altres.
- Els alumnes que no treballen a l'aula utilitzant l'aprenentatge cooperatiu reconeixen la capacitat d'ajuda dels companys però no s'especifica fins a quin punt aquests poden ser una font d'aprenentatge.

Seguidament, s'ha considerat oportú fer esment a les limitacions que s'han trobat a l'hora de realitzar aquesta recerca. La primera, i més important, ha estat que durant els *focus grup*, el concepte de grup i equip ha perdut tot el sentit. A les preguntes principals es preguntava per equip, però durant el diàleg a vegades també es parlava de grup. D'aquesta manera, els diferents alumnes van utilitzar ambdós conceptes sense tenir en compte el seu significat, tot i que és possible que aquest fos desconegut per a ells ja que fins i tot el grup tres d'alumnes ha utilitzat el concepte "grup base" en comptes de "equip base". Així doncs, no he pogut valorar el concepte que tenien els alumnes sobre dos paraules clau de l'aprenentatge cooperatiu. Per tal de poder-ho fer s'haurien d'haver formulat les preguntes d'una forma més indirecta per tal que les paraules clau sorgissin d'ells i no de les pròpies preguntes. Així doncs, una alternativa

hagués sigut demanar si treballen alguna vegada conjuntament amb els companys en comptes de preguntar si havien treballat alguna vegada en equip.

La segona limitació que crec que pot haver provocat un biaix en els resultats del projecte és que el grup de discussió tres estava format bàsicament pels delegats dels diferents cursos. Aquests eren majoritàriament alumnes que tenien més facilitats per l'aprenentatge i, per tant, el grup no era una representació de l'aula pel fet que aquesta és heterogènia. Així doncs, durant el grup de discussió amb el grup tres tant sols vam tenir la visió d'aquells alumnes amb més capacitats de donar ajudes. També és important dir que el *focus grup* d'aquest mateix grup va ser interromput durant la resposta de la última pregunta per manca de temps, de manera que la resposta d'aquesta es va quedar a mitges.

També hagués sigut interessant fer aquest mateix estudi amb escoles de secundària per tal de poder comparar els resultats. Tot i que es va plantejar la possibilitat de dur-ho a terme en un primer moment, la manca de temps va ser un factor decisiu i ens vam limitar tant sols a realitzar-ho amb escoles de primària.

Per altra banda, voldria esmentar al fet que m'hagués agradat poder realitzar un estudi en el qual els resultats fossin generalitzables a la resta de la població i això no es pot dur a terme amb un estudi de cas múltiple. Tot i així es va decidir fer un estudi qualitatiu per tal de poder aprofundir en altres aspectes. Hagués estat interessant complementar les dades obtingudes amb les d'un qüestionari per tal que l'estudi pogués abastar un major nombre de subjectes i les dades obtingudes fossin representatives, però no era possible fer un projecte tant expens amb el període de temps del qual disposàvem.

També hi ha algunes dades que no s'han obtingut amb les preguntes que es varen realitzar a les entrevistes amb els professors i de les que hagués estat interessant disposar informació a l'hora de fer l'anàlisi. Així doncs, considero important aprofundir, de cara a propers estudis, en les concepcions del desenvolupament que tenen els mestres per tal de relacionar-les amb les concepcions sobre l'escola inclusiva i l'aprenentatge cooperatiu. D'igual forma, hagués sigut interessant obtenir més informació sobre la importància que atorguen els professors a les interaccions entre alumenes per tal de veure si hi ha diferències entre aquells que treballen a l'aula fent servir l'aprenentatge cooperatiu i aquells que no.



Per acabar, amb la finalitat de relacionar aquest treball amb la meva futura professió m'agradaria fer algunes reflexions. Més enllà del contingut del treball en sí, el procés d'aquest ha estat un aprenentatge ja que he hagut de realitzar tasques que no havia dut a terme abans. Durant aquest projecte, tot i que lluny de ser una recerca suficientment acurada, m'he posat en el paper de l'investigador i he portat a la pràctica molts dels coneixements teòrics que havia obtingut al llar del grau.

D'altra banda, he pogut conèixer de més a prop el context dins el qual m'agradaria treballar en un futur proper. La universitat va despertar la meva inquietud per la psicologia de l'educació i aquest projecte em va acostar a diferents escoles amb diferents maneres d'entendre el procés d'aprenentatge. Em va permetre interactuar amb els diferents professionals, conèixer variats punts de vista sobre situacions semblants i imaginar-me com seria treballar amb aquest professionals.

Aquest treball m'ha ajudat a posar-me a la pell dels mestres, la seva tasca com a docents és difícil i comporta molta responsabilitat. En cas que en un futur em dediqués a l'assessorament psicopedagògic, ser conscient d'això és molt important per tal de resultar empàtic i treballar de forma cooperativa amb els diferents professionals. Per últim, aquest projecte m'ha mostrat amb més detall la importància que tenen les concepcions dels professors en les diferents actuacions que aquests duen a terme amb els alumnes, quelcom que també és molt important tenir en compte en un procés d'assessorament per tal de no posicionar-se en un rol d'assessor expert que trenca el procés de col·laboració i construcció conjunta del coneixement entre els diferents professionals.

## 9 Bibliografía i altres fonts de documentació

AINSCOW, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Ponencia presentada en San Sebastián, España*. Recuperat de [http://lupitahdt.galeon.com/index\\_archivos/800/p6.pdf](http://lupitahdt.galeon.com/index_archivos/800/p6.pdf)

ALZINA, R. B. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Madrid: Editorial La Muralla.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva .

DURAN, D. (coord.); TURRÓ, J.; VILA, J. (2003): *Tutoría entre iguales. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad. De la teoría a la práctica*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).

GARCÍA, M. F. A. (1997). *Investigación evaluativa en Documentación. Aplicación a la Documentación Médica* (Vol. 2). València: Universitat de València.

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

LLERA, J. B.; ALVAREZ, J. A. B. (Eds.). (1995). *Psicología de la Educación* (Vol. 18). Marcombo.

LÓPEZ, M.; ECHEITA,; MARTÍN, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. Conceptions on the process of educational inclusion of students with learning disabilities in compulsory secondary education. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.

MONTERO, L. A. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, (197), 62-64. Recuperat de <http://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>

OPERTTI, R. (2009). La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro. *El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación*, 117-138. Recuperat de [http://www.guzlop-editoras.com/web\\_des/edu01/pld0855.pdf](http://www.guzlop-editoras.com/web_des/edu01/pld0855.pdf)

PUJOLÀS, P. (2006). *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo Editorial.

PUJOLÀS, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo* (Vol. 8). Barcelona: Graó.

PUJOLÀS, P., LAGO, J. R. *et al.*, *EL PROGRAMA CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) para enseñar a aprender en equipo*. Universitat de Vic.

RIERA I ROMERO, G. (2010). "*Cooperar per aprendre/Aprender a cooperar*" (*Programa CA/AC*). *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. Tesi Doctoral no publicada. Recuperat de <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/1801>

RIERA I ROMERO, G. (2011). *El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5. Recuperat de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>

SALVIN, R.E. I ALTRES (eds.) (1985): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York. Plenum Press.

SERVÁN, P.M.; SERVÁN, I. M. (1999). *Intervención en la familia: estudio de casos*. In *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (pp. 221-252). Madrid: Narcea.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999): *Aules inclusives*. Madrid: Narcea

STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.