



Universitat de Vic
Facultat d'Educació,
Traducció i Ciències Humanes

ELABORACIÓ I APLICACIÓ D'UNA PROPOSTA DIDÀCTICA BASADA EN DINÀMIQUES DE GRUP PER MILLORAR LA COHESIÓ I LA INCLUSIÓ DE L'ALUMNAT DINS L'AULA

**Treball de Final de Grau de Mestre d'Educació Primària de la
Menció d'Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat**

Cristina Vila Güell

Tutora: Gemma Riera Romero

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Grau en Mestre d'educació Primària - Treball final de Grau

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Curs 2015 – 2016

13 de maig de 2016

*“Una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre junts alumnes diferents,
encara que siguin molt diferents.”*

Pere Pujolàs

AGRAÏMENTS

A la Gemma Riera, per acompanyar-me en tot el procés, ajudar-me, guiar-me i donar-me tots els ànims per fer possible el present treball.

A la mestra de l'aula on he dut a terme la intervenció ja que el seu paper ha estat essencial, gràcies per deixar-me entrar a la teva aula, deixar-me observar, fer els canvis necessaris i deixar-me realitzar totes les dinàmiques planificades amb l'objectiu de millorar la cohesió del grup.

A la Tània, per compartir aquest petit però alhora gran camí juntes, per compartir experiències, ajudes, nervis...

Als meus pares, família i amigues i amics, per recolzar-me i animar-me a realitzar amb il·lusió i calma el present treball i no deixar mai de preocupar-se i preguntar per com ho portava.

I a tu, Gerard, per ajudar-me a desconnectar de la feina, preocupar-te, estar al meu costat i regalar-me grans moments...

Gràcies a tots.

RESUM

El present treball té com a objectiu principal conèixer més a fons el terme *inclusió* i *cohesió*, per tal de realitzar una intervenció a un grup classe on es necessiti cohesionar el grup a partir de diferents dinàmiques que ens ho permetin. Així doncs, he realitzat primer una recerca de tots els termes relacionats amb la inclusió que em permetessin conèixer diferents estratègies per poder realitzar una proposta de millora i a partir d'aquí realitzar-la a l'aula.

La metodologia en la qual es centra el meu treball està en la línia de la investigació qualitativa, concretament l'estudi de cas. Els instruments de recollida de dades utilitzats són l'entrevista, el qüestionari, el sociograma, etc., per tal de recollir totes aquelles dades importants i fonamentals a tenir en compte del grup. Així, les activitats que he dut a terme es basen sobretot en dinàmiques de cohesió de grup que trobem proposades en l'àmbit A del Programa CA/AC (*Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar*) i altres dinàmiques extretes d'altres recerques. Finalment, un cop fetes totes les intervencions i tornant a passar els instruments d'avaluació s'ha pogut observar que hi ha hagut una millora en el comportament dels infants afavorint així a la cohesió general de l'aula i també a la inclusió d'aquells infants més "exclusos" inicialment.

Paraules clau: Inclusió, cohesió de grup, programa CA/AC, atenció a la diversitat.

ABSTRACT

The present work has as main objective to learn more about the term *inclusion* and *cohesion*, in order to make a speech to a group class where you need bringing the group from different dynamics that permit it. So first, I made a search of all terms related to the inclusion that allows me to know different strategies to make a proposal to improve from here and do it in the classroom.

The methodology which focuses my job is on the line qualitative research, specifically the case study. The instruments are used for data collection such as interview, questionnaire, sociogram, etc., to gather all the data important to consider the fundamental group. Thus, the activities have been carried out mainly based on dynamic group cohesion that are proposed in the ambit A of Program AC/AC (*learn to cooperate, learn to cooperate*) and other dynamic taken from other research. Finally, once all the interventions made and retake the assessment tools has been observed that there has been an improvement in the behavior of children and promoting cohesion general classroom and inclusion of those children most "excluded" initially.

Keywords: Inclusion, group cohesion, Program AC / AC, attention to diversity.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ.....	8
1.1 MOTIVACIÓ PERSONAL I JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA	8
1.2 OBJECTIUS DE LA RECERCA	9
1.3 ESTRUCTURACIÓ DEL TREBALL.....	10
MARC TEÒRIC	11
2. L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I L'ESCOLA INCLUSIVA	11
2.1 CONCEPTE D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT	12
2.2 PERSPECTIVES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT. CONCEPTUALITZACIÓ	13
2.3 CONCEPTE D'EDUCACIÓ INCLUSIVA	15
2.4 QUÈ ENTENEM PER PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES?	19
2.4.1 Índex per a la inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva	21
2.4.2 Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives	23
3. EL TREBALL COOPERATIU	24
3.1 LA METODOLOGIA DE L'APRENTATGE COOPERATIU.....	24
3.1.1 Què entenem per aprenentatge cooperatiu?.....	24
3.1.2 Característiques de l'aprenentatge cooperatiu	27
3.1.3 Beneficis dels grups cooperatius.....	29
3.2 PROGRAMA CA/AC	30
3.2.1 Principis bàsics del programa.....	30
3.2.2 Etapes de la implementació.....	31
3.3 L'APRENTATGE COOPERATIU COM A METODOLOGIA PER A LA MILLORA EN LA COHESIÓ DE GRUP.....	39
3.4 RELACIÓ ENTRE APRENTATGE COOPERATIU I TEORIA CONSTRUCTIVISTA.....	42
PART PRÀCTICA	47
1. METODOLOGIA.....	47
2. MOSTRA D'ESTUDI.....	51

2.1 CARACTERÍSTIQUES CENTRE	51
2.2 CARACTERÍSTIQUES AULA.....	52
3. PREGUNTA DE RECERCA I OBJECTIUS	54
4. INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES	54
4.1 EL SOCIOGRAMA	55
4.2 LA PAUTA OBSERVACIÓ.....	56
4.3 EL QÜESTIONARI	56
4.4 L'ENTREVISTA.....	58
4.5 GRUPS DE DISCUSSIÓ	59
5. DISSENY DE LA RECERCA	60
6. INTERVENCIÓ	62
7. ANÀLISI DE DADES	82
8. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA	85
9. BIBLIOGRAFIA.....	91
10. WEBGRAFIA.....	94

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1: Explicació de les 9 idees clau de l'aprenentatge cooperatiu segons Pujolàs (2008) ...	28
Figura 2: Els tres àmbits d'intervenció del programa CA/AC	31
Figura 3: classe estructurada de manera cooperativa	34
Figura 4: classe estructurada de manera cooperativa	35
Figura 5: estructura classe per equips homogenis	36
Figura 6: Disseny de l'aula	53
Figura 7: fotografia de com va quedar la dinàmica de la Teranyina	69
Figura 8: dinàmica: m'he de decidir	70
Figura 9: fitxa per fer la dinàmica: M'he de decidir	72
Figura 10: pensem com és cada continent	76
Figura 11: imatge de les conclusions finals del joc	77

1. INTRODUCCIÓ

1.1 MOTIVACIÓ PERSONAL I JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA

Cada vegada més a la societat actual es parla de l'educació inclusiva. Educació per tots els infants i amb igualtat d'oportunitats, encara que sovint es confon el significat d'aquest concepte. Estem en una societat globalitzadora on hi ha canvis a tots nivells, entre ells l'entrada de noves cultures i per tant de molts més nens¹ a l'escola. Així doncs, ens trobem que moltes escoles es defineixen com a "inclusives" pel fet, només, d'atendre a tota aquesta diversitat de cultures dins el centre.

Com a futura mestra penso que cal tenir present també tota una sèrie de conceptes que sovint no es tenen en compte. Durant el segle XX hi va haver uns certs canvis que afectaven a l'educació "especial" i per tant, és evident que hi ha hagut una evolució durant aquest període de temps, ja sigui amb la conscienciació que hi ha hagut a la societat en general com per tots els recursos que s'han ofert.

De fet, tal i com diu Pere Pujolàs (2006) al llibre *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*: "una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre junts, alumnes diferents. Però quan diem alumnes diferents, volem dir alumnes diferents malgrat que siguin molt <<diferents>>, és a dir, malgrat que tinguin una diversitat funcional, més o menys greu, que fa que necessitin recursos no corrents per assolir les cotes més altes possibles en el seu desenvolupament."

En el present treball m'agradaria fer un anàlisi exhaustiu de com una bona elaboració i aplicació d'una proposta didàctica basada en dinàmiques de grup pot millorar la cohesió i la inclusió de tot l'alumnat dins l'aula, ja siguin infants nouvinguts, alumnes amb diversitat funcional, etc.

El fet d'escollir aquest tema és pensant sempre en el meu futur professional, i tenint en compte que m'he especialitzat dins el grau en mestre d'educació inclusiva i atenció a la diversitat, el fet d'aprendre més sobre la inclusió i les metodologies que ajuden a aconseguir una escola inclusiva, com pot ser per exemple, l'aprenentatge cooperatiu em permetrà en un futur poder dur a terme pràctiques més innovadores i tenir més recursos per aconseguir-ho.

¹ A partir d'aquí i al llarg de tot el treball parlaré en masculí referint-me tan al femení com al masculí per tal de fer més lleugera la lectura.

1.2 OBJECTIUS DE LA RECERCA

Aquesta recerca doncs, persegueix una sèrie d'objectius. Primerament conèixer a fons i amb la comparació de diferents autors què és l'educació inclusiva fent un petit resum de com ha estat el terme de "inclusió" amb el pas del temps. També conèixer el que entenem per pràctiques educatives inclusives i ens centrarem sobretot en l'aprenentatge cooperatiu, així doncs, amb quins són també els beneficis d'aquests, les metodologies correctes per dur a terme un bon aprenentatge cooperatiu, etc.

Per fer això, em centraré amb el programa CA/AC² ja que l'he pogut treballar a partir de l'assignatura *Fonaments i estratègies d'atenció a la diversitat*. Aquest programa permetrà veure i conèixer els tres àmbits d'intervenció que s'hi troben per implementar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, com són l'àmbit A que fa referència a la cohesió de grup, l'àmbit B, fent referència al treball en equip com a recurs per ensenyar i finalment l'àmbit C que fa referència al treball en equip com a contingut a ensenyar.

La pregunta que em faig per dur a terme aquesta recerca és la següent:

- La metodologia de l'aprenentatge cooperatiu és una eina eficaç per a la millora de la cohesió de tot l'alumnat dins l'aula?

A partir d'aquesta pregunta se'n desprenen varis objectius que són els següents:

- Realitzar una revisió de la literatura referent a la inclusió escolar i l'aprenentatge cooperatiu.
- Analitzar a partir d'un grup classe, l'abans i el després de la implementació del programa CA/AC (*Cooperar per aprendre, Aprendre a cooperar*).
- Elaborar instruments que permetin analitzar el grau d'inclusió.
- Elaborar una intervenció educativa per millorar la inclusió (concretament la cohesió de grup).

² Programa anomenat *Cooperar per aprendre, Aprendre a cooperar*.

1.3 ESTRUCTURACIÓ DEL TREBALL

El present treball consta de dues parts clarament diferenciades. Primer de tot hi ha el marc teòric on hi haurà els conceptes que he cregut necessaris per dur a terme el treball. Així doncs, primerament començaré parlant de l'educació inclusiva tot fent referència a diferents autors i experts sobre el tema. Acte seguit continuaré amb una de les metodologies que ens dóna la possibilitat de treballar l'educació inclusiva, és a dir, l'aprenentatge cooperatiu.

Tal i com he comentat a la part d'objectius, per parlar de tot això també cal fer referència al programa CA/AC i finalment faré una breu referència en la relació entre l'aprenentatge cooperatiu i la teoria constructivista, per tal de veure com s'hi ajusta.

Un cop feta aquesta primera part, hi haurà la part pràctica. Aquesta segona part del treball començarà amb l'explicació de la metodologia utilitzada en el treball. a continuació hi haurà un segon apartat anomenat "mostra d'estudi" on explicaré les característiques del centre i de l'aula on he dut a terme les pràctiques III, realitzades durant el segon semestre de 4t del Grau en Mestra d'educació primària, ja que les pràctiques han servit per realitzar la part pràctica del present treball. A continuació trobareu un apartat on parlarem de la pregunta de recerca i dels objectius que ens marquem i continuarà amb l'explicació dels instruments de recollida de dades que s'hauran utilitzat durant la recerca.

Finalment, trobareu la part del disseny de la recerca, on hi haurà explicitades les diferents fases que ens plantejarem per dur a terme la recerca i per últim un anàlisi de dades, on a partir de tots els instruments utilitzats n'extraurem unes conclusions.

Ja per acabar i tancar el treball, hi haurà la part de les conclusions, on es tornaran a explicar els objectius del present treball i veurem si s'han assolit o no. A més, també servirà per fer un tancament general de tot el treball realitzat.

Per últim trobareu la bibliografia i webgrafia, i l'annex.

MARC TEÒRIC

Un dels problemes que en els darrers anys està preocupant a la societat en general, són els problemes de convivència. En l'àmbit educatiu, són diversos els factors que poden agitar i pertorbar l'ambient escolar. Entre ells destaca la diversitat d'alumnes que hi trobem.

Però no només la diversitat multicultural provoca aquesta dificultat, sinó també es fa evident la heterogeneïtat a les aules en referència als valors, actituds, capacitats...

Tots aquests aspectes si no són abordats des d'un punt de vista inclusiu, poden donar lloc a conflictes, no només a les aules, sinó també a la societat en general. És per això, que l'escola, i els docents hem de cercar, comprendre i implementar pràctiques educatives que d'acord amb la diversitat de l'aula, afavoreixin el desenvolupament d'habilitats socials i afectives per a promoure la inclusió integral del nostre alumnat, per a conviure en societat.

Aquest TFG té com a punt de partida dur a terme una intervenció basada en la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu com a objectiu per facilitar la inclusió de tot l'alumnat dins l'aula.

És per aquest motiu que en els propers apartats aprofundiré en els conceptes que més m'interessen abordar, com l'atenció a la diversitat i l'educació inclusiva tot fent un breu resum de la seva evolució al llarg del temps, així com també faré un breu anàlisi de diferents eines que ens poden ajudar en el procés cap a l'educació inclusiva.

Una d'aquestes eines serà l'Índex per a la Inclusió de Tony Booth i Mel Ainscow (2002) i l'altre serà la Guia per l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives (2010), un document de la Generalitat de Catalunya del Departament d'Educació i que és realitzat per David Duran, Climent Giné i Álvaro Marchesi.

Ja per acabar aprofundiré en la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu basant-me amb el programa de CA/AC i la relació entre aquesta metodologia i la perspectiva constructivista.

2. L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I L'ESCOLA INCLUSIVA

L'objectiu del present apartat és seguir el recorregut històric que ha tingut l'atenció a la diversitat. Per fer-ho exploraré la seva definició i les perspectives o models d'atenció a la diversitat justificats, per comprendre que hi ha diversos plantejaments educatius, alguns promouen l'atenció dels alumnes d'es d'un punt de vista més individual i tradicional, i d'altres propicien la igualtat, basats en un model d'escola comprensiva i inclusiva.

2.1 CONCEPTE D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

La diversitat de l'alumnat constitueix una realitat en els centres educatius i ha de ser assumida per tot el professorat amb criteris de normalització, atenció personalitzada i inclusió.

Pere Pujolàs (2008) ens assenyala que "el contacte i la interacció constant amb companys amb diversitat funcional propicia i estimula, sense cap dubte, el seu aprenentatge i desenvolupament". Amb això, tant Nicola Cuomo com Pujolàs, ens afirmen que una classe ha de ser diferent, en tots sentits, i que estigui plena de nens i nenes diferents ajuda a l'aprenentatge i ens enriqueix com a persones.

Fins no fa gaire, encara es tancaven les portes a nens i nenes amb diversitat funcional i havien d'anar a l'escola d'Educació Especial que quedés més a prop del poble on vivien, i en alguns casos, alguns nens i nenes podien anar unes hores a la setmana a l'escola ordinària. Ara, tant pares, com mestres i psicòlegs lluiten perquè puguin estar sempre a l'escola ordinària, i aquesta entén cada vegada més que la presència d'un company amb diversitat funcional estimula l'aprenentatge de la resta de companys i desenvolupa moltes altres capacitats (com la comunicació, el raonament, l'empatització, el companyerisme, etc.).

Tal i com comenta Pujolàs (2004) al llibre *Aprender juntos alumnos diferentes*:

[...] a l'escola, la diversitat s'ha de considerar com una qualitat. La visió que afirma que, en educació, les diferències entre els individus constitueixen una dificultat i que, per tant, s'han de reduir o retallar (homogeneïtzar-se), ha de ser substituïda pel reconeixement que les diferències individuals (les que ens fan singulars, no les desigualtats i les injustícies) són les qualitats valuoses que és necessari capitalitzar, perquè en la diversitat es donen les millors oportunitats per aprendre. A més, la diversitat s'ha de celebrar de totes les maneres possibles. S'han d'aprofitar totes les oportunitats que els estudiants i el personal de l'escola en general tenen per interactuar entre sí. La diversitat dels membres que la conformen enforteix l'escola i les aules, i ofereix a cadascú grans oportunitats per aprendre d'aquesta diversitat. (Pujolàs, 2004:30)

Per tant doncs, hem de tenir en compte com a futurs mestres que sense tenir en compte a tota la diversitat, no només de l'escola en general, sinó també de l'aula i de la nostra societat, no aconseguirem una escola inclusiva. Per això, hem de traslladar aquesta idea als nostres alumnes, per construir poc a poc una escola inclusiva on s'atengui a totes les necessitats i a totes les diversitats dels infants, afavorint així una igualtat d'oportunitats per tothom.

Una altra autora que ens parla de la necessitat d'aquesta atenció a la diversitat és Teresa Huguet (2006) al llibre *Aprendre junts a l'aula* on exposa que: "Perquè dos mestres puguin treballar a l'aula és necessari que hi hagi un marc de confiança i una bona relació que faci que tots dos es sentin bé i els sigui fàcil col·laborar en la tasca educativa. [...] S'ha de viure el suport com una ajuda pel professorat i per l'alumnat." (Huguet, 2006: 93)

Així doncs, no només cal transmetre aquesta idea de confiança, seguretat i en definitiva acceptació a la diversitat als alumnes, sinó que també la necessitem com a mestres alhora de treballar conjuntament a una aula. La mateixa autora, també posa èmfasi en que:

"El mestre/a de suport sempre – però especialment al inici de la relació- ha de ser molt respectuós i acceptar la diversitat que hi ha també entre els altres professors i professores. Si va amb la idea d'imposar determinades metodologies, és fàcil que sorgeixin problemes de relació i algunes resistències. [...] La necessitat de sentir-te inclòs a la dinàmica de l'aula no és una necessitat solament pels infants; els mestres i les mestres de suport que entren a diferents classes també se senten més o menys inclosos en la dinàmica de l'aula segons les actituds i les relacions que s'estableixen amb l'ensenyament curricular." (Huguet, 2006: 93)

2.2 PERSPECTIVES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT. CONCEPTUALITZACIÓ

Tal i com hem comentat fins ara, s'entén que dins l'aula els alumnes han de ser-hi presents, han de poder participar de totes les activitats o tasques proposades i hi ha d'haver un progrés. Perquè això passi en la seva totalitat s'ha de tenir en compte on es situa el mestre i com entén les dificultats o barreres que es poden trobar en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat.

Ainscow (1995) citat per Pujolàs i Laborda (2001) a l'article "Del model individual en educació especial a la personalització de l'ensenyament" diferencia dues perspectives que es donen actualment en el sistema educatiu.

La primera d'aquestes és la perspectiva individual. Ainscow (1995) la defineix com:

Aquesta perspectiva contempla a l'alumne amb problemes en l'aprenentatge individual, al marge dels altres alumnes considerats "normals". Des d'aquesta perspectiva es proposen, igualment, respostes educatives individuals, dirigides exclusivament als alumnes amb problemes d'aprenentatge. Es pressuposa des d'un bon inici que l'ensenyament individual (alumne per alumne) és la millor forma d'atendre a aquests alumnes. Aquesta perspectiva és la que inspira l'organització de la majoria de respostes educatives que es donen als alumnes amb problemes per aprendre, i ha donat lloc a una determinada forma de concebre el que se'n pot

anomenat "model individual d'Educació Especial". (Ainscow, 1995, citat per Pujolàs i Laborda, 2001:115)

Veiem en aquesta perspectiva, doncs, que el model educatiu només contempla la dificultat en l'alumne. El mestre veu un problema amb un alumne determinat i per tant aquest marxa unes hores de la classe amb la mestra d'educació especial per fer unes tasques diferents a la resta de la classe i més adaptades. Tal i com comenta Pujolàs i Laborda (2001) en el mateix article, aquesta perspectiva "es considera que el desenvolupament de les capacitats està en funció del nivell intel·lectual de l'alumne. (...) l'alumne no té un paper actiu en l'aprenentatge, sinó que és contemplat com el receptor passiu del que s'ensenya. S'espera d'ell que reproduïxi de la forma més exacte possible els continguts que ha donat el professor". (Pujolàs i Laborda, 2001:117)

Així doncs, tal i com comenten ambdós autors, utilitzant aquesta perspectiva l'únic que s'aconsegueix és homogeneïtzar encara més l'aula, ja que d'aquesta manera el professors es pot dedicar a un cert grup d'alumnes que tenen un nivell similar i podran fer el mateix tipus de tasques. I per altra banda, aquells que presenten dificultats, sortiran de l'aula amb la mestra d'educació especial.

En canvi, la segona perspectiva que Ainscow (1995) destaca és la perspectiva curricular. L'autor la defineix de la següent manera:

La perspectiva curricular contempla als alumnes amb problemes d'aprenentatge de forma contextualitzada tenint en compte altres factors i no només els individuals, que determinen els seus problemes d'aprenentatge, com poden ser els familiars i/o escolars. Al mateix temps, les respostes educatives als alumnes amb problemes són més amples; tenen en compte tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge i tots els components del currículum. (Ainscow, 1995, citat per Pujolàs i Laborda, 2001:115)

A l'article es reafirma la definició que ha donat Ainscow (1995) per Pujolàs i Laborda (2001) ja que comenten que: "els nivells de capacitat de l'alumne no són l'únic factor del seu desenvolupament, sinó només un dels elements que es donen en el procés interactiu de construcció de coneixements. (...) aprendre, des d'una perspectiva curricular, és un procés complex en el qual intervenen de forma interactiva els alumnes, el mestre i els continguts, en un context determinat." (Pujolàs i Laborda, 2001:118)

Per tant doncs, en aquest cas, no es veuen les dificultats dels alumnes d'una manera individual, sinó que s'observa tot el que envolta l'alumne i es basen en la interacció (mestre-

alumne-contingut), una perspectiva totalment constructivista, que més endavant explicarem amb més detall.

Per aquesta raó doncs cal posar èmfasi a la importància de canviar cada vegada més el sistema educatiu actual i caminar cap a una perspectiva curricular, que a més, és la que s'adapta a una educació inclusiva; on els alumnes, cadascun d'ells, tingui les dificultats que tingui, pugui estar dins l'aula amb la resta de companys.

2.3 CONCEPTE D'EDUCACIÓ INCLUSIVA

Un cop entès el concepte d'atenció a la diversitat i les diferents perspectives que hi trobem en l'actual sistema educatiu, cal entendre també el terme educació inclusiva.

Per tal de fer-ho he pensat que seria interessant seguir un fil conductor al llarg del temps per tal d'anar veient com ha anat canviat el significat que se li dóna. Així doncs, començaré des de la primera vegada que se sent parlar d'inclusió, a la Conferència Mundial UNESCO (1994) anomenada "Declaración de Salamanca". Trobem doncs diferents idees que a continuació estan breument resumides:

- Un infant amb diversitat funcional³ ha d'anar a l'escola que li queda més a prop, és a dir, l'escola a la qual hauria d'anar si no tingués cap tipus de diversitat funcional. Les excepcions a aquesta norma, segons l'UNESCO, s'hauran de preveure només en els casos en els quals sigui necessari recórrer a institucions especials.
- La integració dels nens amb diversitat funcional formarà part dels plans nacionals que n'anomenen educació per tots. Inclús els casos més excepcionals en que sigui necessari escolaritzar els infants a escoles d'educació especial, serà necessari que facin algunes hores a l'escola ordinària.
- S'haurà de tenir en compte i donar una atenció especial a aquells alumnes amb necessitats educatives especials. Tenen el mateix dret que la resta de alumnes a rebre una bona educació i per tant, oferir-los els recursos necessaris.
- A la Declaració Mundial sobre Educació per tots es recalca un model on es garanteixi l'escolarització de tots els infants, i per tant, l'adaptació de sistemes més flexibles i capaços de tenir en compte les diferents necessitats dels nens que contribuiran a aconseguir l'èxit en l'ensenyament i en la integració.

³ Anomenaré diversitat funcional enlloc de discapacitat que seria segurament el terme que més es fa servir a la societat actual.

Una de les autores pioneres en aquest tema és Susan Bray Stainback (2001) que defineix l'educació inclusiva com a una oportunitat per tots i exposa que: "L'educació inclusiva és un procés pel qual s'ofereix a tots els nens i nenes, sense distinció per que fa a la capacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de seguir sent membres de les aules regulars i d'aprendre dels seus companys, i amb ells, a l'aula". (Stainback, 2001:18)

Molt semblant és la definició que en fa Pere Pujolàs (2004) al llibre *Aprendre junts alumnes diferents* on afirma que:

[...] La inclusió és més que un mètode... és una forma de viure. Una forma de viure que està relacionada amb els valors de la convivència (viure junts) i l'acceptació de les diferències (acollir a la diferència), la tolerància, la cooperació, etc. La inclusió està directament relacionada amb la finalitat que desitgem donar a l'educació i amb les raons que donem per ensenyar i aprendre. (Pujolàs, 2004:15).

Per altra banda, Ainscow (2005) ens detalla encara més el concepte d'inclusió afirmant que: "La inclusió és un procés sense fi que cerca maneres més eficaces de respondre a la diversitat present en l'alumnat. [...] La inclusió té a veure fonamentalment amb la identificació i reducció de les barreres que els alumnes troben a l'aula per aprendre i desenvolupar-se". (Ainscow, 2005:120)

Un altre autor és Gerardo Echeita (2006) on en el llibre *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* exposa que:

[...] La inclusió no és un lloc, sinó sobretot una actitud i un valor que ha d'il·luminar polítiques i pràctiques que donin un dret tan fonamental com oblidat per molta gent exclosa –el dret a una educació de qualitat-, i unes pràctiques escolars en les quals s'ha de prioritzar la necessitat d'aprendre en el marc d'una cultura d'acceptació i respecte per les diferències. (Echeita, 2006:76)

A tall de reflexió podem veure com els diferents autors, de manera simultània, donen èmfasi a que tots i totes som diferents i que aquestes diferències són les que ens enriqueixen com a persones i que per tant, com a mestres hem de tenir present aquesta inclusió dins l'aula, perquè ens porti encara més un millor aprenentatge i com destaquen la riquesa que comporta està envoltat de gent diferent i d'aprendre els uns dels altres de manera conjunta.

Per tant, tal i com diuen els diferents autors, ens enriqueix el fet d'estar amb gent diferent, i és que de fet, la societat és diversa. A l'escola hem d'ajustar-nos a la diversitat i oferir diferents maneres d'entendre les coses.

Actualment, i cada vegada més, s'entén que no són els alumnes qui han de seguir el ritme del mestre, sinó al contrari. El mestre ha d'adaptar-se als seus infants, oferint-li ajudes, sempre ajustades, a les seves necessitats individuals.

Tot i això, i per sort, moltes escoles ja treballen més a partir de diferents metodologies, com per exemple a través de projectes d'interès pels alumnes i no amb llibres, a partir de vivències reals i directes, i no sempre dins l'aula, també a partir de grups cooperatius on tots aprenen de tots, etc. I tot i que falten més recursos, també és important destacar el fet que trobem USEE dins l'escola i per tant aquest suport és bàsic i essencial per afavorir a cadascun i cadascuna dels alumnes de dins l'aula, ja que això ens pot permetre tenir dos mestres dins l'aula i oferir molts més recursos i ajudes als alumnes.

Finalment, comentar que, l'educació inclusiva aconsegueix trencar amb una visió homogènia, i es basa en una heterogènia, que permet a més, una visió més àmplia de la societat actual. Per últim i per acabar amb aquest primer bloc de l'educació inclusiva m'agradaria fer referència a l'autor Roger Slee. Aquest ens parla d'escola extraordinària en comptes d'escola inclusiva i tal i com trobem al seu llibre *La escuela extraordinària. Exclusión, escolarización y educación inclusiva* (2012) ens defineix aquesta escola com:

L'educació inclusiva és, abans que res i sobretot, una posició política; planteja un repte audaç a l'adscripció de valors ascendents i descendents a diferents persones. En aquest sentit [...] és un projecte ètic [...]. L'educació inclusiva ens convida a pensar sobre la naturalesa del món en el qual vivim, el món que preferim i el nostre paper en la configuració d'aquests dos mons (Roger Slee, 2012:32).

A tall de conclusió m'agradaria acabar amb una altra definició que ens fa Pere Pujolàs al llibre publicat *9 Idees clau. L'aprenentatge cooperatiu* (2008) on assenyala que: "En una escola inclusiva només hi ha alumnes, a seques, no hi ha alumnes normals i alumnes especials, sinó simplement alumnes, cada un amb les seves característiques i necessitats pròpies. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents." (Pujolàs, 2008:26)

Un instrument que pot ser utilitzat per moltes escoles que volen seguir un procés cap a una escola inclusiva és l'Índex per a la Inclusió. Aquest document fet per Booth i Ainscow al 2002 recull una sèrie de característiques per promoure l'escola inclusiva.

Al llarg de l'Índex hi trobem diferents parts que ajudaran a l'escola a seguir un procés cap a la inclusió.

Un altre instrument que pot ser un recurs per el canvi cap a una educació inclusiva és la Guia per l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives, un document de la Generalitat de Catalunya del Departament d'Educació i que és realitzat per David Duran, Climent Giné i Álvaro Marchesi.

Aquests instruments o recursos estaran explicats més endavant amb més detall.

Ja per acabar aquesta part, cal comentar que quan parlem d'inclusió trobem tres aspectes que són imprescindibles si es vol aconseguir una educació inclusiva de qualitat i amb igualtat d'oportunitats. Aquests aspectes són la presència, la participació i el progrés. Aquests, són tres principis bàsics i fonamentals per a la inclusió.

Així doncs, el primer d'aquests principals elements per a les aules inclusives és la presència. Aquesta s'ha de treballar a l'aula i per això és important que els alumnes es coneguin bé entre ells i això ho podem dur a terme a partir de dinàmiques de grup per cohesionar la classe. Tots els alumnes han de formar part de l'aula i s'han de sentir part d'aquesta. Això es pot treballar a partir de l'àmbit A del programa CA/AC (*Cooperar per aprendre / Aprendre a Cooperar*), que més endavant s'explicarà amb més detall en què consisteix.

Tal i com comenten Ainscow, Booth i Dyson (2006) citats per Muntaner (2010) defineixen la presència com a allò que ens fa referència al lloc on són educats els alumnes. A més, tots afegeixen que la presència pot anar acompanyada de la participació i l'èxit, però que serà l'alumne qui escollirà si hi va o no.

Segons explica Nicola Cuomo (2004) citat per Pujolàs i Lago (2006) quan a Itàlia es van suprimir les escoles d'educació especial i tothom va anar a l'escola ordinària es va fer un estudi per tal de veure si la presència d'algun alumne amb diversitat funcional podia "alentir i reduir el rendiment de la resta de companys". Segons Cuomo, aquesta presència, no solament no va alentir ni reduir el rendiment del grup, sinó que el va beneficiar, perquè la presència d'un company amb diversitat funcional estimulava l'aprenentatge de la resta de companys, i els desenvolupava diferents capacitats, de comunicació, raonament, etc.

Un cop trobem la presència a l'aula s'ha de potenciar la participació i el progrés de l'alumnat, dos dels altres principis fonamentals per dur a terme una bona educació inclusiva; una manera de garantir-ho és duent a terme un aprenentatge cooperatiu on es formin grups heterogenis i es treballi amb la participació de tots els alumnes. Tal i com comenten Pujolàs i Lago (2006):

“aprendre junts alumnes diferents, a més de just i necessari, és possible. (...) L’educació inclusiva s’ha d’entendre com a repte, no com un problema irresoluble.” (Pujolàs i Lago, 2006:12). I per això, cal que promoguem la participació de l’alumnat dins l’aula per tal que aquest ens garanteixi el progrés. Aquests principis els podem potenciar a partir de l’àmbit B i C del programa CA/AC, ja que donen al·l'importància al treball en equip com a recurs per ensenyar (a partir d’estructures cooperatives, equips heterogenis...) i com a recurs que s’ha d’ensenyar (recursos per organitzar els equips, planificar el treball i ensenyar habilitats socials...).

Podem veure aquesta idea reafirmada per Ainscow, Booth i Dyson (2006) citats per Muntaner (2010) ja que entenen la participació com: “la qualitat de les experiències d’aprenentatge mentre estan escolaritzats, qualitat que passa necessàriament, entre altres processos, per un benestar adequat personal i social i que reclama conèixer i tenir molt present l’opinió de cada alumne, la veu dels propis aprenents.” I per altra banda defensen el progrés com a una qualitat dels resultats que es donen en l’aprenentatge que s’espera de les diferents àrees del currículum.

Ainscow (2004) també reafirma altre cop la idea de participació a l’article “Desenvolupant els sistemes educatius inclusius: quins són els propulsors per al canvi?” i comenta que: *“La participació és inherentment local ja que els experiències i els processos de negociació compartits seran diferents d’un context a un altre malgrat les seves interconnexions.”*

Trobem doncs la importància de tenir en compte aquests tres principis en l’educació inclusiva i en el progrés d’aquesta, ja que són bàsics i prioritaris per començar a dur a terme un dels reptes més grans actuals de l’educació: la inclusió.

2.4 QUÈ ENTENEM PER PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES?

Primer de tot cal deixar clar què s’entén per pràctiques educatives inclusives i ho faré a partir de l’autor Segons Francesc López (2001) les pràctiques educatives inclusives s’entenen com:

“La manera d’agrupar i distribuir l’alumnat a l’aula o en el cicle, la forma de presentar els continguts, el plantejament de les activitats, els criteris per escollir els materials curriculars, entre altres, conformen l’organització i la metodologia del professorat que, de la mateixa manera que, responen a la concepció d’ensenyament i aprenentatge”. (López, 2001: 11)

Per tant doncs, hem de tenir en compte que trobem diferents maneres d’organitzar l’aula per tal de facilitar el tractament de la diversitat i tenir algunes alternatives per formar

agrupaments flexibles dins l'aula i que per tant ens hem d'adaptar a l'alumnat que tenim dins l'aula.

Alguns dels models que trobem per organitzar l'aula els expliquen en el mateix llibre Joan Agelet i Eulàlia Bassedes (de l'EAP de Nou Barris) i la Magdalena Comadevall (de l'EAP de Sant Martí) són els següents:

- Tallers o racons: en aquest cas el que es pretén és que els alumnes treballin de manera autònoma i es potenciï el treball entre iguals a partir d'una proposta que planteja el docent. Es tallers permeten que els alumnes aprenguin a organitzar-se, poden escollir diferents tasques i poden realitzar treballs més creatius i innovadors.
- Una aula amb dos mestres: en aquest cas trobem més recursos dins una mateixa aula. El fet que hi hagi dos mestres significa que hi ha el tutor i un altre mestre (com pot ser el de suport, un psicòleg, professors d'especialitats diferents, etc.). L'objectiu és aconseguir que tots els alumnes de l'aula puguin resoldre els seus dubtes i puguin ser atesos pels dos professors de l'aula.
- Grups cooperatius: en aquest cas creem una estructura d'aula i una dinàmica grupal d'aprenentatge que permet que la construcció del coneixement dels infants sigui compartida, ja que dóna la possibilitat que s'ajudin entre ells. Amb això, doncs, aconseguim un èxit grupal i no només individual, ja que han d'arribar tots els membres del grup a l'objectiu concret.
- Projectes de treball: en aquest cas el projecte sol ser escollit depenen dels interessos del grup classe i per tan van tots a una. Primer de tot s'escull el tema entre tots i el professor hi pot donar idees, després s'identifiquen aquells aspectes que interessin per estudiar, es comença a recollir doncs, informació sobre el tema, en tercer lloc es fa el projecte en sí i s'acaba amb una avaluació de tot el procés d'aprenentatge.

Aquests doncs, serien alguns dels exemples dels models de metodologies que podem trobar per organitzar una aula. M'he centrat només en explicar els que més s'adapten a la diversitat i per tant no s'exclou a cap alumne, però en trobaríem molts d'altres que no són inclusius.

Cal destacar per últim, que s'ha de tenir en compte el model que escollim per dur a terme en cada aula, ja que això dependrà molt dels alumnes i de com funciona. Evidentment, es pot escollir un d'aquests models i cada docent el pot adaptar com més li convingui.

Per tant tal i com hem pogut observar fins ara, les pràctiques educatives inclusives no només fan referència a nivell d'aula, sinó també a nivell de centre i de cultura de centre.

Tal i com sabem, l'escola és un reflex de la societat. A l'escola hi aprenen a conviure nens i nenes, futurs ciutadans, amb valors i actituds totalment diferents. És per això que l'escola ha de disposar de pràctiques educatives que propiciïn de manera satisfactòria als alumnes, i aprenguin posteriorment a conviure en un món plural i divers.

Però aquestes pràctiques a quines dimensions afecten a l'escola? Per poder aprofundir amb dimensions que cal tenir en compte a l'escola per avançar cap a l'educació inclusiva, i en les pràctiques educatives inclusives ha de fer referència a aquestes, i per això he volgut aprofundir en el coneixement de dos documents concrets que trobareu a continuació, per una banda l'Índex per a la Inclusió (Booth i Ainscow (2002)), i per altra banda la Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives (2010), aquests dos documents serveixen com a recurs i material per seguir el procés cap a l'educació inclusiva i permeten fer una avaluació al centre que els utilitza per millorar les seves pràctiques educatives inclusives.

2.4.1 ÍNDEX PER A LA INCLUSIÓ: GUIA PER A L'AVALUACIÓ I MILLORA DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

Un dels instruments que podem trobar per evolucionar com escola i seguir un procés cap a la inclusió és l'Índex per a la Inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva de Booth i Ainscow (2002). Tal i com el seu nom indica permet millorar com a escola per seguir una educació cada cop més inclusiva. Avançar cap a la inclusió és un augment qualitatiu per a l'educació de tot l'alumnat de l'escola. El que es pretén, és reduir les barreres cap a l'aprenentatge i fomentar la participació de tot els alumnes.

A continuació faré un breu anàlisi de l'Índex per a la Inclusió per tal de veure quins són els aspectes més rellevants que hi podem trobar i de quina manera funciona per les escoles que decideixen utilitzar-lo.

Per començar cal dir que les dificultats que poden sorgir en un centre i així provocar certes barreres i dificultats als infants provenen del funcionament de l'escola, de la organització o l'acció educativa del centre. Per tant, les podem trobar tan dins l'aula, com en el professorat, al centre en general, en les famílies, etc. L'Índex ajuda a l'escola a posar a una solució a aquestes necessitats del centre i posa èmfasi sobretot a l'alumnat que té més risc d'exclusió (marginació, diversitat funcional, etc.).

Així doncs, l'Índex permet una revisió de la pròpia escola i així aquesta veu en quins aspectes ha de millorar a nivell de centre, de política i d'aula. Al llarg de l'Índex hi trobem diferents parts, que a continuació explicarem amb més detall.

Primerament trobem una primera part més teòrica on s'hi poden trobar conceptes clau per desenvolupar un llenguatge per a la inclusió i per entendre bé què significa avançar cap a una educació inclusiva, també s'hi troben materials d'anàlisi per les escoles com preguntes i indicadors, una explicació de com funciona l'Índex i què se'n pot esperar com a centre educatiu.

A la segona part, anomenada el procés de l'Índex, hi podem trobar cinc fases per a treballar. A la primera fase hi ha un inici del procés de l'Índex, en aquesta fase hi ha l'establiment d'un grup coordinador que revisa com el centre enfoca el seu procés de millora (ho fa a través del centre en general: equip directiu, professorat, alumnat...). La segona fase a treballar anomenada anàlisi del centre, dura un trimestre sencer, i el mateix grup coordinador que parlàvem a la primera fase fa servir el coneixement que té del procés de l'Índex per treballar amb altres persones del centre, com saber què pensa el professorat i el Consell Escolar, saber què pensen els alumnes, les famílies... i decideixen quins són els aspectes prioritaris a millorar.

A la tercera fase hi ha una elaboració d'un pla de millora del centre amb una orientació inclusiva i que per tant doncs, és l'objectiu marcat pel centre: avançar cap a la inclusió. En aquesta fase ja es tenen una sèrie d'aspectes escollits per començar a millorar (escrits a la segona fase), i toca integrar-los en el pla de millora del centre. A la quarta fase anomenada: Implementació dels aspectes prioritaris que cal millorar (contínuament), hi trobem la posada a la pràctica d'allò que s'ha treballat fins ara. Evidentment, hi ha d'haver un compromís de totes les persones implicades en el canvi. Finalment, trobem la cinquena fase on hi ha una avaluació del procés de l'Índex. En aquest punt s'avaluen les millores que s'han fet al centre i es revisa el treball que s'ha realitzat a través de l'Índex per a la inclusió.

Continuant amb la tercera part de l'Índex, hi trobem els indicadors i preguntes que es poden fer servir al llarg de les fases. Aquestes són una sèrie de preguntes que ajuden al centre a saber si estan en un procés cap a la inclusió o no. Hi trobem preguntes i indicador a nivell de cultures, política, pràctiques inclusives, i dins d'aquests blocs hi trobem subapartats dirigits als alumnes, al centre, al professorat, etc.

A la quarta part de l'Índex trobem fulls de resum i qüestionaris. Aquests qüestionaris en trobem pel l'alumnat i les famílies, per l'escola en general (de primària), per a l'Institut, i per la

secundària. I finalment, a la cinquena part hi ha un seguit de bibliografia que poden ajudar a les escoles a seguir amb aquest procés.

2.4.2 GUIA PER A L'ANÀLISI, LA REFLEXIÓ I LA VALORACIÓ DE PRÀCTIQUES INCLUSIVES

La Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives és un altre material i recurs per avançar cap a una educació inclusiva. Aquesta Guia segons Giné, Marchesi i Duran (2010) té dos objectius: “per una banda, orientar el procés de canvi en els centres educatius cap a la inclusió, i, per l'altra, servir de referent per identificar les bones pràctiques inclusives que ajudin en aquest procés de millora escolar.”

La Guia, igual que l'Índex (descriu anteriorment), serveix també perquè els centres es puguin autoavaluar i puguin reflexionar sobre els processos de millora. La Guia ofereix una sèrie d'indicadors que cada escola pot adaptar-los segons les seves necessitats.

Hi trobem quatre parts clarament diferenciades. La primera d'aquestes és l'apartat A: situació de partida. En aquesta primera part la Guia ofereix un petit qüestionari amb una sèrie de factors i l'escola s'ha d'avaluar, puntuant-se del 0 al 5. A més hi ha l'opció que l'escola afegeixi també altres factors que considerin del seu propi interès. Al qüestionari que es proposa al document hi trobem factors a nivell d'aula, de centre, de la comunitat escolar i de l'administració educativa. Així doncs, aquest punt de partida permet situar a l'escola i saber en quina part del procés estan.

La segona part: Principis per a l'autoavaluació del centre hi trobem un seguit d'indicadors que poden apropar a l'escola a conèixer el procés per a l'educació inclusiva. Hi trobem cinc grans ítems que són els següents:

1. La concepció i la cultura del centre.
2. Les actuacions i les pràctiques del centre.
3. La inclusió com a procés d'innovació i millora a l'escola.
4. Els suports a la inclusió.
5. Sostenibilitat de les pràctiques inclusives.

I, cal dir que, en cadascun d'aquests grans ítems hi trobem una sèrie d'indicadors més concrets de cada part. A més, cada indicador conté una recta numèrica que permet avaluar al centre des del 0 fins el 5. Per tant, es tracta que el centre marqui a cada indicador el grau que assolixen per tal de després veure'n els resultats.

La tercera part de la Guia és la taula de resultats. En aquesta part es tracta de fer un recompte dels punts que tenen tant de la part A com de la part B.

La quarta i última part de la Guia és la valoració qualitativa, en aquest espai, els autors el que pretenen és que un cop s'ha realitzat tota la Guia, suggereixen a les escoles que destaquin tres elements importants que els poden aportar al procés cap a l'educació inclusiva.

3. EL TREBALL COOPERATIU

El treball cooperatiu és una metodologia inclusiva que podem utilitzar a l'aula a l'hora de treballar amb els alumnes. Tal i com ja hem vist anteriorment, hi ha altres pràctiques educatives que podem utilitzar, però en aquest cas, per dur a terme aquest treball ens basarem només en aquest.

3.1 LA METODOLOGIA DE L'APRENTATGE COOPERATIU

3.1.1 QUÈ ENTENEM PER APRENTATGE COOPERATIU?

Les paraules *aprendre junts* seria un bon inici per començar a conèixer aquest tipus de metodologia. Tal i com comenta Gemma Riera (2011):

(...) no podem parlar d'escola inclusiva que acull a tothom no només en un mateix centre sinó també en una mateixa aula, si, a la vegada, aquest centre i aquestes aules no structuren l'aprenentatge de manera cooperativa. En una estructura d'aprenentatge individualista o competitiva, on es centra el procés d'ensenyament i aprenentatge casi pràcticament de forma exclusiva, en la interacció del professorat amb l'alumnat és molt difícil atendre a tots els escolars amb la seva diversitat. (Riera, 2011: 139)

Johnson, Johnson i Holubec (1999) citats per Pujolàs (2008:136) també comenten la metodologia d'aprenentatge cooperatiu afirmant que en una classe transformada en una petita comunitat d'aprenentatge, l'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes (entre 3 i 5 alumnes per grup) per aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge de tots.

Pujolàs (2008) reafirma la idea d'aquests tres autors i assenyala que s'ha de tenir en compte com a mestre el fet de no només treballar en equip sinó que s'ha d'ensenyar als alumnes a treballar en equip, com si fos un contingut més. El treball i l'aprenentatge cooperatiu no és

només un mètode que serveix per aprendre millor a l'aula, sinó que és un contingut curricular més que s'ha d'aprendre i que els mestres han d'ensenyar.

Però s'ha de tenir en compte, que per dur a terme un bon aprenentatge cooperatiu hi ha altres factors que s'han d'abordar dins l'aula. Un d'aquests aspectes essencials és el clima d'aula. Aquest, ha de ser favorable i perquè sigui així, s'ha de treballar amb els alumnes, tal i com comenta Pujolàs (2008):

Per poder treballar en equip dins l'aula –igual que per aprendre, en general-, per què els alumnes estiguin disposats a ajudar a l'hora d'aprendre, és molt important que el “clima” de l'aula sigui favorable i que el grup estigui mínimament cohesionat. La cohesió del grup és una condició necessària, però no suficient, per estructurar l'activitat de forma cooperativa.” (Pujolàs, 2008:153).

Per tant doncs, tal i com diu l'autor, no només és important aplicar una metodologia com el treball cooperatiu dins l'aula, sinó que aquesta ha d'anar acompanyada de molts altres factors. Trobem importància en la necessitat de les relacions entre els alumnes i entre el professor, la necessitat de l'afecte i també de l'educació emocional. Els mestres han de saber preparar el seu grup classe, fer un treball previ en equip. És importantíssim que aquests vegin la importància que comporta aquesta cooperació entre companys.

Marchante (2005) citat per Pujolàs (2008) parla del clima o l'ambient de la classe i considera que quan parlem d'ambient de classe ens referim a una construcció originada per les relacions socials que tenen els protagonistes d'una classe així com per la forma de pensar de cadascun d'aquests, per les seves creences o per els seus valors, això es, per la cultura existent a l'aula.

I per altra banda, Pujolàs (2008) reafirma que en un ambient de classe saludable i amb ganes d'aprendre, les relacions entre els alumnes han de ser d'amistat, i per tant hi hem de trobar respecte i solidaritat principalment. D'aquesta manera, obtenint tot això, la cohesió del grup classe augmentarà i es podrà convertir en una petita comunitat d'aprenentatge.

Així doncs, i reflexionant amb el que diuen ambdós autors, normalment, els alumnes no accepten la composició inicial dels equips, però a base d'anar treballant junts i d'ensenyar-los a treballar junts, aconseguirem que es creï un clima i un lligam afectiu entre els membres d'aquell equip, que acaben fent amistat i veient la importància de treballar en equip.

Mónica Peñaherrera i Fabián Cobos (2011) reafirmen el que hem estat comentant fins ara a la revista llatinoamericana d'educació inclusiva. Al seu article “La inclusión y la atención escolar a

la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación-acción” citen a Oneto (2003) i Mena i Valdés (2008) exposant que:

(...) El coneixement no pot ser vist com un element aïllat de la relació i l'ambient que es construeix (Mena y Valdés, 2008). Per tant és impossible ensenyar i aprendre en un ambient desfavorable, si la relació humana no es desenvolupa sota certs paràmetres de benestar psicològics, ètics y emocionals es pot fer molt difícil i inclús impossible el procés d'ensenyament i aprenentatge. (...) I és que les relacions humanes, la interacció entre els alumnes i el professorat, i l'ambient de classe, han estat desatesos de la nostra atenció. Ha quedat casi oblidat el fet que la relació entre el mestre i l'alumne, mediada pel coneixement, és una relació humana casi intersubjectiva. (Oneto, 2003, citats per Peñaherrera y Cobos, 2011:121).

Així doncs, a banda del model educatiu, de la societat actual, el model de professorat, etc., cal tenir en compte que la manera en com organitzem l'aula és molt important. Tal i com destaca Riera (2011) la societat té la necessitat que totes les persones aprenguin de manera cooperativa per fer front a l'individualisme que d'alguna manera és perjudicial per les relacions tant socials com escolars, ja que genera la competitivitat i dóna lloc a que només unes quantes persones aconseguen l'èxit.

L'autora continua dient en el seu article “L'aprenentatge cooperatiu com a metodologia clau per donar resposta a la diversitat de l'alumnat des de un enfocament inclusiu” publicat a la Revista Llatinoamericana d'educació especial que:

(...) tot això posa més en evidència que l'aprenentatge cooperatiu avui dia és molt necessari a les aules. No parteix de plantejaments educatius en els quals hi ha una comunicació unidireccional, és a dir, un aprenentatge que es basa en la transmissió en el qual l'objectiu del mestre és transmetre coneixements que l'alumne haurà de reproduir sense tenir en compte els seus coneixements previs. En canvi, l'aprenentatge cooperatiu té en compte les potencialitats de cada alumne, les aprofita i les desenvolupa en la interacció entre l'alumnat, i en la interacció entre l'alumnat i el professorat. (Riera, 2011:138)

Més concretament doncs, tal i com comenten Roger i David Johnson (1985) citats per Riera (2011):

L'aprenentatge cooperatiu es refereix a un conjunt de procediments d'ensenyament que parteixen de la organització de la classe en petits grups heterogenis, a partir dels quals els alumnes treballen conjuntament de forma coordinada per resoldre tasques acadèmiques i aprofundeixen en l'aprenentatge. En aquest sentit doncs, té en compte el potencial educatiu de les relacions interpersonals que existeixen dins el grup de treball. Per tant, una de les

diferències en el treball en grups tradicional és la implicació i la interacció entre els participants.
(Roger i David Johnson, 1985, citats per Riera, 2011:141)

3.1.2 CARACTERÍSTIQUES DE L'APRENTATGE COOPERATIU

Una de les característiques principals que ens pot aportar aquest tipus d'aprenentatge és l'organització de l'aula.

Per una banda s'ha de tenir en compte que quan s'organitza l'aula per grups, les escoles que no treballen cap a una educació inclusiva ho fan a partir de grups homogenis. Aquests faciliten la feina del mestre, ja que tal i com comenta Riera (2011) per més que s'esforcin, els mestres ho tenen molt difícil a l'hora d'atendre individualment a tots els estudiants si aquests tenen necessitats educatives molt diferents: si segueixen el ritme dels que van més avançats, els altres queden més enrere, altres s'avorreixen i no avancen.

D'aquesta manera doncs, si s'ajunten d'una manera homogènia, tal i com comenta Pujolàs (2008) com més homogeni és el grup més fàcil ho té el mestre per ajustar la seva intervenció a les característiques del grup classe i per tant, fer una mateixa explicació per tots, donar els mateixos exercicis, destinar el mateix temps previst per tots, etc.

L'estructura d'aprenentatge cooperatiu, en canvi, suposa necessàriament, un agrupament heterogeni de l'alumnat i serveix, per tant, els requeriments d'un enfocament inclusiu de l'educació i de l'escola. Per altra banda, una estructura cooperativa de l'aprenentatge només es pot donar en una aula inclusiva. (Riera, 2011)

Per tant, doncs, estructurar l'aula per grups i de manera heterogènia pot tenir varis beneficis a nivell personal que a continuació podem observar.

Pujolàs (2008) en el llibre *9 idees clau. L'aprenentatge cooperatiu*, tal i com diu el mateix títol ens parla de nou idees clau sobre l'aprenentatge cooperatiu i que per tant permet una millora en l'educació inclusiva. A continuació, a la figura 1 es detallen les nou idees que proposa Pujolàs (2008) i una petita explicació de cadascuna:

9 IDEES CLAU PER L'APRENTATGE COOPERATIU	
<p>Tal i com explica Pujolàs (2008) moltes famílies es troben en la situació d'haver d'escolaritzar al seu fill a una escola diferent només pel fet que té una diversitat funcional, i ho troben quelcom injust. Però, moltes altres famílies, que no estan en aquestes situacions, pensen que ja està bé que hi hagi aquesta petita diferència. Per això Pujolàs proposa una escola per tots, que s'adapti a totes les característiques i a totes les necessitats de l'alumnat.</p>	
IDEA CLAU 1	Necessitat d'escola inclusiva (on es treballi a partir de l'aprenentatge cooperatiu) per tal que l'escola s'adapti als alumnes, tan si venen de fora, com si tenen alguna diversitat funcional, etc.
IDEA CLAU 2	Acceptar la heterogeneïtat i incloure-la dins l'escola i dins l'aula. Cal acceptar la diversitat i veure-la com una oportunitat de créixer.
IDEA CLAU 3	Introduir l'aprenentatge cooperatiu dins l'aula, donar-li importància, ja que pot aportar canvis substancials molt positius dins l'aula.
IDEA CLAU 4	Tenir en compte el clima d'aula, ja que aquest ha de ser favorable i hem de tenir un grup d'aula mínimament cohesionat. La cohesió de grup és necessària.
IDEA CLAU 5	Aconseguir la interacció entre companys de classe. Les estructures cooperatives ens ho permeten fer, a més d'afavorir a un aspecte tan important com és el clima de l'aula.
IDEA CLAU 6	Tenir present que el treball en equip no és només un recurs per ensenyar, sinó que també és un contingut que els alumnes han d'aprendre.
IDEA CLAU 7	Fomentar el treball en equip dins l'aula perquè ens pot aportar moltes coses positives: habilitats socials, comunicatives i metodològiques.
IDEA CLAU 8	Cal tenir en compte el temps que dediquem al treball cooperatiu perquè aquest obtingui resultats positius.
IDEA CLAU 9	Entendre el treball cooperatiu com un marc ideal per aprendre a conviure, ser solidari i a dialogar.

Figura 1: Explicació de les 9 idees clau de l'aprenentatge cooperatiu que proposa Pujolàs (2008).

Extret de: Elaboració pròpia a partir de Pujolàs (2008).

3.1.3 BENEFICIS DELS GRUPS COOPERATIUS

Tal i com comenta Pujolàs (2008) una simple consigna de que els alumnes han de fer alguna cosa, no sols sinó en equip, no arriba a ser suficient. En canvi, si partim de les estructures cooperatives, aquestes ens asseguruen una interacció entre els alumnes dins el treball d'equip.

Un clar exemple de com treballar a partir de la cooperació, extret del llibre: *9 Idees clau. L'aprenentatge cooperatiu* (2008) és: "Alguns mestres amb molta experiència utilitzen alguns trucs per assegurar-se al màxim que els estudiants interactuen, treballen junts, i contribueixen així a que els seus companys també aprenguin allò que els ensenyen. Aquests trucs no són altre cosa que una determinada forma d'estructurar l'activitat dels alumnes a la seva aula que porta associada la cooperació i l'ajuda mútua." (Pujolàs, 2008: 190)

Ho podem enfocar també des del punt de vista de tenir algun alumne dins l'aula amb diversitat funcional. Pujolàs (2008) afirma que com a mestres hem de sensibilitzar als alumnes de l'aula perquè participin activament en el procés d'inclusió d'algun company amb una diversitat funcional, i també comenta que trobem diferents programes específics que ens poden proporcionar estratègies i dinàmiques per afavorir a aquesta inclusió.

Huguet (2006) pensa que generar espais de col·laboració i de comunicació entre les diferents persones implicades en una situació educativa afavoreix la revisió crítica del que es realitza a l'aula i el contrast entre alternatives i propostes. (Huguet, 2006:98). I a més afegeix un altre concepte que no hem mencionat fins ara, el fet de ser dos mestres dins l'aula i exposa que el fet que l'ensenyament de suport entri a l'aula per ajudar a el tutor o tutora i els infants, genera molts més intensitat i freqüència en les comunicacions entre ells. Això, ben utilitzat, repercuteix en la millora de l'acció educativa i en un coneixement més gran de l'alumnat i del grup.

Un altre benefici que ens aporta aquesta metodologia de treball tal i com comenta Riera (2011) si entenem la cooperació com un procés social de construcció del coneixement, considerem l'aprenentatge cooperatiu com un procés en el qual cada alumne aprèn més del que aprendria per sí mateix, perquè des d'aquesta perspectiva, l'aprenentatge es construeix en la interacció amb altres alumnes i companys.

Roger i David Johnson (1985) citats per Riera (2011) defineixen l'aprenentatge cooperatiu com: "aquella situació d'aprenentatge en la qual els objectius dels participants estan estretament vinculats, de tal manera que cadascun d'ells només pot aconseguir els propis objectius, si i

només si, els altres aconseguix arribar als seus. (...) així doncs, el treball en equip és un component essencial.” (Johnson & Johnson, 1985, citats per Riera, 2011:72).

Els autors també destaquen que aquest tipus de metodologia està basada en el constructivisme, perquè part de la base del coneixement dels alumnes és descobert per ells mateixos, reconstruint nous coneixements, a partir de noves experiències d’aprenentatge.

3.2 PROGRAMA CA/AC

El Programa CA/AC (Cooperar per aprendre / Aprendre a cooperar) està format per una sèrie d’àmbits amb l’objectiu d’organitzar i adequar l’estructura de l’aula de forma cooperativa.

L’origen d’aquest programa cal situar-lo en el GRAD (Grup de Recerca d’atenció a la Diversitat) de la Universitat de Vic l’any 2005. Tot i que disposem d’altres programes per treballar de manera cooperativa, en el meu treball em centraré amb les característiques que proposa el Programa CA/AC.

A continuació, en el proper apartat aprofundiré en els principis bàsics i els diferents àmbits d’intervenció que proposa el Programa CA/AC.

3.2.1 PRINCIPIS BÀSICS DEL PROGRAMA

El programa CA/AC (Cooperar per aprendre / Aprendre a cooperar) es vincula al projecte PAC: *Programa Didàctic inclusiu per atendre a l’aula l’alumnat amb necessitats educatives diverses*. Tal i com comenta Riera (2010):

L’any 2005 el GRAD va presentar a la convocatòria I+D+I del Govern Central una primera versió d’aquest projecte, però no va ser aprovat. Aquest mateix any 2005, però, el GRAD va ser reconegut per l’AGAUR com a Grup de Recerca Emergent, amb finançament. La sol·licitud es va fer en base al Projecte PAC que s’havia presentat i, donat que disposàvem del finançament de l’AGAUR, tot i que no va ser aprovat, vam decidir començar la investigació que ha donat peu a aquesta tesi, com una primera recerca a menor escala, en la mateixa línia del Projecte PAC, amb la intenció de tornar a presentar aquest Projecte, plantejat a escala estatal, en la convocatòria I+D+I de l’any 2006. Així es va fer, i en aquest segon intent sí que el Projecte PAC va ser aprovat. (Riera, 2010:11)

Així doncs, i tal i com hem comentat, d’aquest projecte se’n desprèn el Programa didàctic CA/AC, un programa creat des del GRAD a través del projecte PAC.

A continuació explicaré amb més detall en què consisteix el Programa CA/AC tot fent un breu anàlisi de cadascun dels àmbits: l’àmbit A (Cohesió de grup), l’àmbit B (el treball en equip com a recurs) i l’àmbit C (el treball en equip com a contingut).

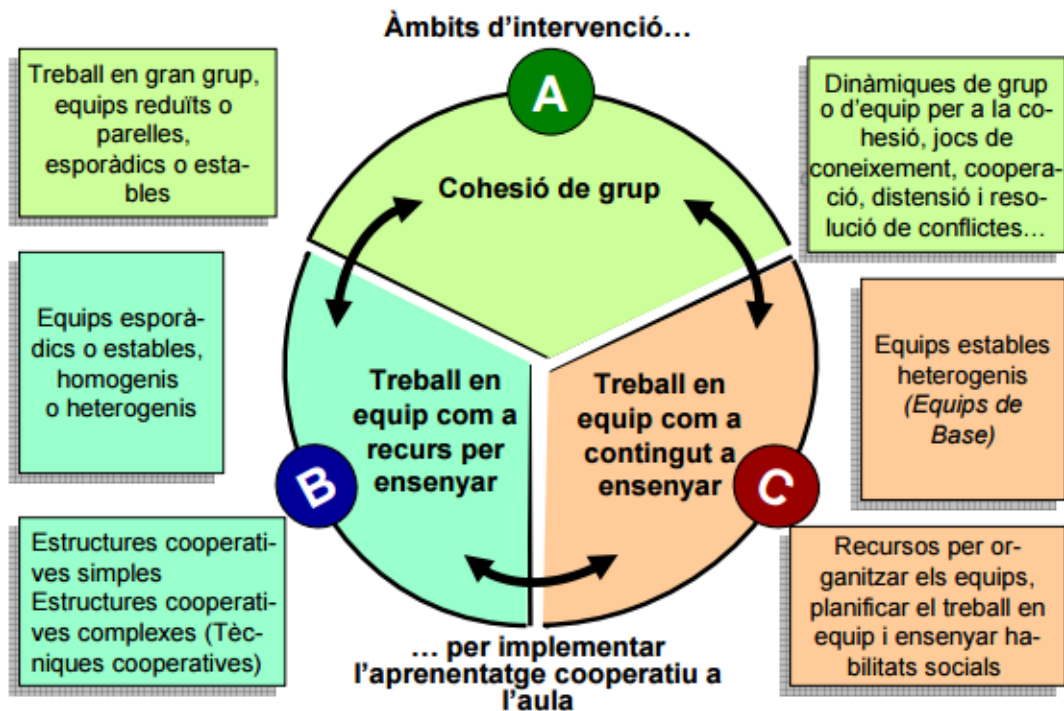


Figura 2: Els tres àmbits d'intervenció del programa CA/AC. Extret de: Pujolàs i Lago (Coords.) (2011)

3.2.2 ETAPES DE LA IMPLEMENTACIÓ

El Programa CA/AC es divideix en tres àmbits que es complementen entre ells, tal i com es mostra a la figura 1.

Tal i com es pot veure a la imatge, l'àmbit A, el primer de tots, fa referència a la Cohesió de grup. Tal i com comenten Pujolàs i Lago (Coords.) (2011):

L'àmbit d'intervenció A inclou totes les actuacions relatives a la cohesió del grup. L'objectiu és aconseguir que, poc a poc, els alumnes d'una classe es consciencin com a grup i es converteixen cada vegada més en una petita comunitat d'aprenentatge. Sobre aquest àmbit d'intervenció s'ha d'incidir constantment. La cohesió del grup és un aspecte que no es pot deixar mai de banda, donat que en qualsevol moment poden sorgir determinats problemes o dificultats que pertorbin el clima de l'aula i facin necessari el restabliment d'un clima més adient. (Pujolàs, Lago (Coords.) 2011:33)

Així doncs, tal i com reafirma Riera (2010) a la seva tesi:

Es tracta d'incrementar progressivament la consciència de grup (...). Per intervenir en aquest àmbit disposem d'un "espai" o un "temps" privilegiat: la tutoria. Es tracta de programar, dintre de la tutoria, una sèrie de dinàmiques de grup i altres activitats que facilitin aquest "clima" i contribueixin a crear aquesta "consciència de grup" col·lectiva. Entenem per dinàmiques de grup el conjunt d'operacions i d'elements que actuen com a "forces" que provoquen, en els alumnes, un determinat efecte, en funció de les necessitats d'un moment donat en un grup

determinat: que els alumnes es coneguin millor, que interactuïn de manera positiva, que estiguin motivats per treballar en equip, que prenguin decisions consensuades, etc. (Riera, 2010:131)

Des d'aquest sentit tal i com podem llegir en les afirmacions anteriors, el clima de l'aula és un aspecte important per tal de treballar en equip. Així doncs, no podem pretendre que els alumnes treballin en equip si hi ha conflictes. Per tant fomentar la cohesió del grup és fonamental per treballar en equip. Tot i així, segons Pujolàs (2008):

Tampoc s'ha de caure en l'extrem oposat de voler preparar tant al grup abans d'introduir l'aprenentatge cooperatiu que mai acabem de veure-ho suficient per començar a treballar-hi. (...) els tres àmbits d'intervenció destacats estan estretament relacionats, i a mesura que el grup classe vagi acumulant petites experiències positives de treball en equips cooperatius, la seva cohesió com a grup també anirà augmentant, i com més cohesionat estigui millor seran les experiències del treball en equip. (Pujolàs, 2008:156)

Dins l'àmbit A que fa referència a la cohesió de grup, el Programa CA/AC s'hi considera cinc dimensions diferents relacionades amb aquesta cohesió i són les següents:

1. La participació de tots els membres del grup i la presa consensuada de decisions.
2. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup.
3. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat amb alguna discapacitat o d'origen cultural diferent.
4. La predisposició al treball en equip i la consideració d'aquest com quelcom d'important a la societat actual i més eficaç que el treball individual.
5. La disposició envers la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència.

Tal i com expliquen Pujolàs i Lago (Coords.), (2011):

Per a cadascuna d'aquestes dimensions, el programa ofereix al professorat una sèrie d'actuacions (activitats de reflexió i dinàmiques de grup) que poden ser útil a l'hora de treballar aquestes dimensions amb els alumnes. Lògicament, es comença per aquells aspectes que, en la reflexió i anàlisi sobre la cohesió d'un grup determinat d'alumnes – dut a terme al principi del procés de formació/assessorament-, es consideren més urgents, aquells que constitueixen els punts dèbils d'un grup classe determinat. En els següents subapartats es troba una descripció de les activitats i dinàmiques de grup que el Programa CA/AC proposa per a cadascuna d'aquestes dimensions. (Pujolàs, Lago i (Coords.). 2011:44)

Algunes de les dinàmiques de grup que es contemplen en el programa per potenciar la cohesió de grup són:

- Dinàmiques de grup per fomentar la *participació*, el debat i el consens en la presa de decisions:
 - El grup nominal, les dues columnes, la bola de neu, opcions enfrontades.
- Dinàmiques de grup per afavorir la *interrelació*, el coneixement mutu i la distensió dins del grup:
 - La pilota, la cadena de noms, dibuixar la cara amb les lletres del nom, trencaclosques amb endevinalles, versos o dites, la teranyina, la silueta, l'entrevista, la maleta, el blanc i la diana, les pàgines grogues, ens coneixem bé, la bústia, qui és qui?.
- Estratègies i dinàmiques per facilitar la participació dels alumnes corrents en el procés d'inclusió d'algun company i potenciar el coneixement mutu:
 - Xarxa de suport entre companys, cercle d'amics, contractes de col·laboració, comissió de suport.
- Activitats per mostrar la importància de treballar en equip i demostrar-ne l'eficàcia:
 - Treball en equip: sí o no?; les meves professions preferides, l'equip d'en Manel, la Terra Blava, el joc de la, m'he de decidir.
- Activitats per preparar i sensibilitzar l'alumnat per treballar de manera cooperativa
 - Món de colors i cooperem quan...

Un cop treballat l'àmbit A i tenint en compte que el grup es va cohesionant, és necessari seguir aplicant dinàmiques de grup perquè en una classe poden anar sorgint conflictes.

Així doncs, posant pel cas que ja s'ha treballat molt bé la cohesió del grup classe podem passar a l'àmbit B: el treball en equip com a recurs. Tal i com comenta Riera (2010):

L'àmbit d'intervenció B abasta les actuacions caracteritzades per la utilització del treball en equip com a recurs per ensenyar, amb la finalitat que els alumnes, treballant d'aquesta manera, aprenguin millor els continguts escolars perquè s'ajuden uns als altres." A més, afegeix: "(...) Cal fer un nou pas i en un altre àmbit d'intervenció –el B– utilitzar, dintre de l'aula, el treball en equips reduïts d'alumnes com a un recurs per assegurar la cooperació i l'ajuda mútua i així aprendre millor els continguts escolars. (Riera, 2010:138)

A l'article "El programa CA/AC (Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar) per ensenyar a aprendre en equip", els diferents autors també reafirmen aquesta idea comentada inicialment:

Les actuacions del primer nivell d'intervenció (de l'àmbit d'intervenció A) no són exclusives d'una estructuració cooperativa de l'aprenentatge. Es poden dur a terme, i s'han de dur a terme, si és necessari, encara que no apliquem el treball en equip. Hem de considerar-les com actuacions necessàries, si no imprescindibles, però insuficients per acabar estructurant de forma cooperativa les activitats educatives. (Pujolàs, Lago (Coords.) 2011:80)

Així doncs, cal tenir en compte que l'àmbit A no està enfocat només a una metodologia d'aprenentatge cooperatiu, ja que la cohesió de grup és necessària sempre, sigui quin sigui el mètode que s'utilitzi per treballar i estructurar l'aula.

Per això, a l'àmbit B trobem diverses propostes d'organitzar el grup classe. Una més individual, una altra amb equips però tenint fets de manera homogènia i una última també en equips però sent heterogenis.

La primer opció doncs és una estructura individual però formada de manera heterogènia, per veure-ho he utilitzat la imatge que utilitzen Pujolàs i Lago (Coords.), (2011) i on ens comenten també els punts de l'acció docent que permet tenir aquest tipus d'estructura i les principals dificultats. Vegeu doncs, la figura 3.

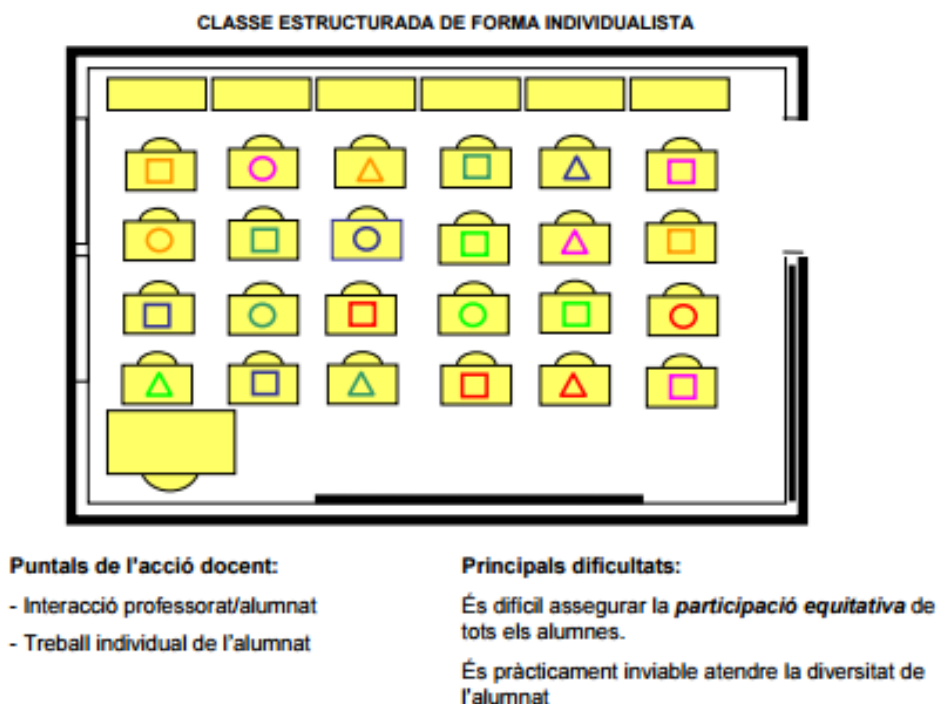


Figura 3: classe estructurada de manera cooperativa. Extret de: Pujolàs i Lago (Coords.) (2011)

En aquesta imatge tal i com expliquen els autors Pujolàs i Lago (Coords.), (2011):

Es representa gràficament una classe heterogènia estructurada de forma individual (...) els alumnes treballen sols, en taules físicament separades, sense interactuar entre ells, sinó directament amb el professor si tenen cap dubte. Els dos principals punts d'aquesta estructura al voltant dels quals gira tota l'activitat docent, és la interacció professorat/alumnat i el treball individual, sense el qual, per més bona que sigui la interacció, no poden aprendre els alumnes. (Pujolàs, Lago (Coords.) 2011:81)

Amb això, els autors també afegeixen que és difícil que tots els alumnes participin per igual, ja que en una classe hi ha molta diversitat i segurament uns participin més que d'altres, per exemple, els que són més tímids si no se'ls demana directament, difícilment diran quelcom per ells mateixos. Així doncs, els autors reafirmen que:

És més, possiblement els que més participen són els que menys ho necessiten, mentre que els que més necessitarien verbalitzar els seus dubtes és molt possible que siguin els que menys participen. L'altra gran limitació que presenta una estructura de l'activitat individual és l'enorme dificultat que té el docent per atendre adientment a tot l'alumnat en la seva diversitat: a qui podria avançar molt més ràpid, a qui necessita molt més ajut per la seva discapacitat (...), etc. Per més que s'ho proposi, és difícil aconseguir que tots progressin fins el màxim de les seves possibilitats. (Pujolàs, Lago (Coords.) 2011:82)

A partir d'això, doncs, el Programa proposa una alternativa per estructurar l'aula. Aquesta consisteix en dividir la classe en sis grups (formats de manera heterogènia) i quedaria de la següent manera, tal i com podeu trobar a la figura 4.

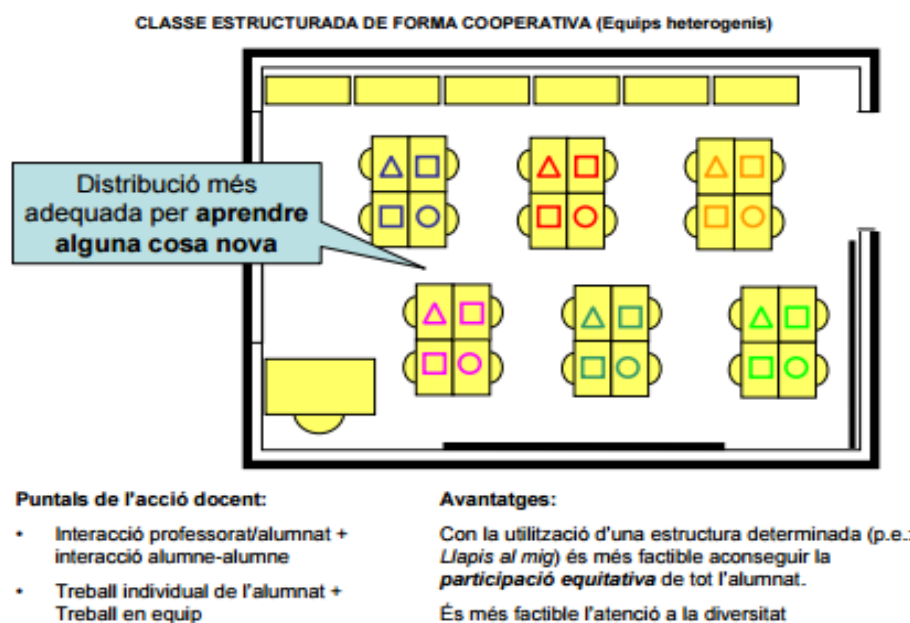


Figura 4: classe estructurada de manera cooperativa. Extret de: Pujolàs i Lago (Coords.) (2011)

Tal i com comenten els autors: “És possible que, després d’algunes sessions de classe en les que l’alumnat hagi estat aprenent alguna cosa nova, distribuïts en equips heterogenis, tots els alumnes hagin pogut aprendre el que s’ha estat treballant, encara que, sent tant diversos els uns dels altres, no tots ho hauran après amb el mateix nivell de competència: uns sabran fer-ho perfectament, altres d’una manera regular i altres encara amb força dificultats.”

Per això, ens expliquen també una altra possibilitat que podríem tenir per estructurar l’aula. Aquesta seria, formada per equips però agrupen els alumnes de manera homogènia, ja que tal i com comenten Pujolàs i Lago (Coords.), (2011):

Si s’agrupa ara els alumnes segons el nivell de competència que hagin assolit en el nou aprenentatge (i es distribueix la classe en equips de composició més homogènia segons el nivell de competència assolit pels membres que ara conformen un nou equip), això permet al professorat dues coses:

- D’una banda, pot proposar activitats ajustades al nivell de competència de cada equip, per tal que, col·laborat entre ells, vagin consolidant el seu aprenentatge, utilitzant sempre alguna estructura cooperativa per assegurar la participació equitativa i la interacció.
- D’altra banda, mentre uns equips realitzen aquestes activitats de forma autònoma, pot atendre de manera més personalitzada a algun d’aquests nous equips formats ara d’una manera més homogènia. (Pujolàs, Lago (Coords.) 2011:83)

A continuació adjunto la imatge que ens permet veure aquest tipus d’estructura:

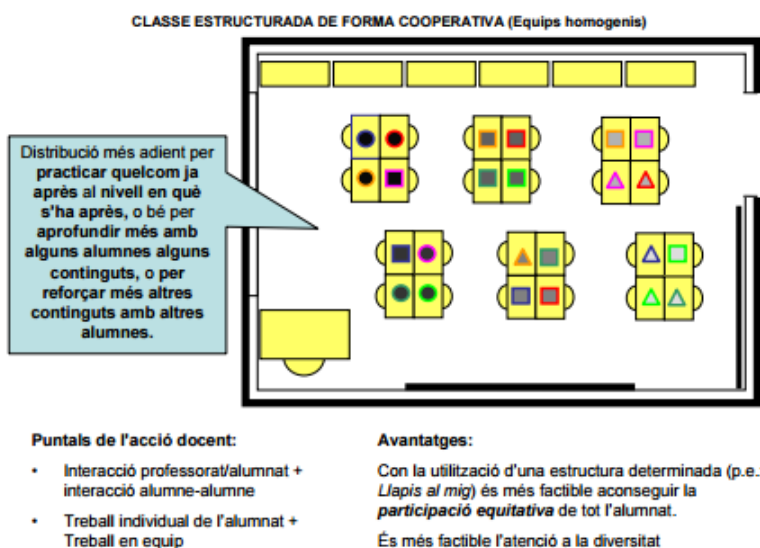


Figura 5: estructura classe per equips homogènis. Extret de: Pujolàs i Lago (Coords.) (2011).

Així doncs, fins aquí hem pogut veure com passar d'una estructura totalment individual a una cooperativa. Però penso que també cal destacar algunes estructures cooperatives que poden ajudar al docent a dur millor aquest tipus de pràctica educativa. Les diferents estructures cooperatives no les explicaré detalladament, sinó que en mencionaré el nom.

Tal i com trobem a l'article que hem utilitzat fins ara per explicar aquest programa, els autors n'han fet un llistat, que és el següent:

Com a estructures cooperatives simples (o estructures cooperatives) trobem:

- Lectura compartida, estructura "1-2-4", el full giratori, parada de tres minuts, llapis al mig, el joc de les paraules.

Pel que fa a les Estructures cooperatives específiques (que són estructures útils per fomentar l'exigència mútua entre els membres d'un equip) trobem:

- El número, números iguals junts, un per tots.

Estructures útils per estudiar els continguts treballats en una determinada unitat didàctica

- Mapa conceptual a quatre bandes, els quatre savis, el sac dels dubtes, cadena de preguntes.

Estructura útil per demostrar l'eficàcia del treball en equip:

- Millor entre tots, estructures cooperatives derivades, full giratori per parelles, paraules compartides, paraula i dibuix, l'àlbum de cromos, la substància .

Algunes tècniques cooperatives:

- Equips d'ajuda mútua, inspirats en la tècnica TAI ("Team Assisted Individualization"), la tutoria entre iguals ("Peer tutoring"), el trencaclosques ("jigsaw"), els grups d'investigació ("Group Investigation"), la tècnica TGT ("Teams–Game –Tournaments"), equips paral·lels, opinions enfrontades.

Per últim i per remarcar i acabar de reafirmar tot el que s'ha comentat fins ara, tal i com comenta Riera (2010):

Les actuacions pròpies d'aquest àmbit d'intervenció han de servir perquè els alumnes facin petites experiències positives, reals, de treball en equip i puguin comprovar que treballar així és més agradable i eficaç, perquè tenen l'ajuda immediata d'algun company i, si volen treballar, poden fer-ho perquè entre tots descobreixen la manera de fer cada activitat.

Si aquestes experiències són positives, els mateixos estudiants demanen poder treballar més sovint d'aquesta manera. Al mateix temps, aquestes petites experiències ens serveixen per identificar els "punts febles" del treball en equip en general, o d'un equip en particular. (Riera, 2010:139)

Així doncs, tal i com comenta l'autora, a partir de anar-ho treballant i poder observar el grup classe poc a poc el tutor pot anar modelant el funcionament, així com també els equips.

Finalment, després d'haver treballat l'àmbit A i el B, cal aprofundir en l'àmbit C: el treball en equip com a contingut. Així doncs, tal i com ens indica el nom d'aquest àmbit els autors Pujolàs i Lago (Coords.), (2011) ens expliquen que:

Cal mostrar als alumnes en què consisteix formar un equip de treball i com poden organitzar-se millor per a què el seu equip rendeixi al màxim i puguin beneficiar-se al màxim d'aquesta manera de treballar. Així doncs, el treball en equip no és només un recurs per ensenyar (com s'ha destacat a l'àmbit d'intervenció B), sinó també un contingut més que hem d'ensenyar (com es pretén destacar a l'àmbit d'intervenció C). Si això és així, hem d'ensenyar aquest contingut com a mínim d'una forma tan sistemàtica i persistent com ensenyem la resta de continguts de les diferents àrees. (Pujolàs, Lago (Coords.) 2011: 125)

Així doncs, els autors proposen ensenyar a treballar en equip com si fos un contingut més, igual que els docents ensenyen als nens a escriure, a parlar, l'ortografia, les matemàtiques, etc. Per això, a l'estudi que ha dut a terme el Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat de la UVic, els diferents autors ens destaquen alguns aspectes que cal tenir en compte per ensenyar a treballar en equip als alumnes i que els docents haurien de tenir en compte:

- 1) Ajudar-los a especificar amb claredat els objectius que es proposen, les metes que han d'assolir.
- 2) Ensenyar-los a organitzar-se com equip per aconseguir aquests objectius (cosa que suposa la distribució de diferents rols i responsabilitats dintre de l'equip i el repartiment de les diferents tasques, si es tracta de fer quelcom entre tots).
- 3) Ensenyar-los a autoregular el funcionament del seu propi equip: identificar el que no fan correctament i el que els impedeix aconseguir allò que persegueixen; posar els mitjans per

superar progressivament aquests aspectes negatius de manera que aprenguin les habilitats socials imprescindibles per treballar en grups reduïts mitjançant la pràctica.

Per ensenyar a treballar en equip, el grup de recerca ens proposa doncs, per una part adquirir consciència de comunitat i d'equip i per l'altre autoregular-se com equip. Un cop realitzat això, també cal seguir uns passos per a l'organització interna dels equips, com per exemple buscar-se un nom i un logotip, tenir clars els objectius de l'equip de treball, les normes de funcionament (que les poden crear entre tots), els càrrecs i funcions de cada alumne, també cal que sàpiguen quins seran els plans de l'equip i les revisions periòdiques per part del mestre.

3.3 L'APRENTATGE COOPERATIU COM A METODOLOGIA PER A LA MILLORA EN LA COHESIÓ DE GRUP

Per tenir en compte si l'aprenentatge cooperatiu (referint-nos en l'àmbit B del programa CA/AC) primer cal tenir en compte el grup classe i intervenir en l'àmbit A (proposant actuacions destinades a la cohesió del grup).

A l'aula s'ha de tenir en compte el diàleg, la iniciativa i l'autonomia personal, la solidaritat, el respecte, l'ajuda mútua i moltes altres habilitats socials que són aspectes claus perquè els alumnes aprenguin a conviure entre ells.

És necessari incidir en aquest àmbit A. Tal i com ja hem comentat anteriorment en moltes ocasions, abans d'anar més enllà en un grup classe i fer-los treballar en grups i de manera cooperativa, cal que hi hagi una preparació, i aquesta pot ser seguint les actuacions que ens proposa el Programa CA/AC en l'àmbit A.

Tal i com comenten Pujolàs i Lago (i coords.) (2011), les actuacions que es duguin a terme de l'àmbit A estan dirigides a cohesionar el grup classe, però també cal tenir en compte el clima d'aula. Cal tenir espais i temps dins l'horari escolar per dur a terme pràctiques i dinàmiques on es treballi en grup i que a més, aquestes, contribueixin a tenir un bon clima d'aula (ja que aquest és essencial per desenvolupar un treball en equip i cooperatiu).

Si partim que el bon clima d'aula és essencial, se'n desprenen molts altres aspectes que hem de tenir en compte, com per exemple podria ser el vincle que han d'establir els alumnes, entre ells i amb el mestre, així aconseguirem una bona comunicació per part de tots, i a més serà afectiva. Tampoc ens podem oblidar que a l'escola s'hi ha de generar també una seguretat cap als infants perquè aquests puguin crear vincles amb l'entorn, amb els companys i amb els mestres, i tenint en compte tots aquests aspectes podem arribar a parlar de la confiança.

Tal i com comenten Ester Castejon, Anna Prieto i Enric Bolea (2012), en la seva publicació *Alteracions greus de la conducta en entorns educatius* fent referència a la idea de vincle com a un paper referent per a l'equip educatiu, per l'alumnat i per les famílies. Per tant, comenten que la figura del mestre és essencial i una figura central per afavorir a crear els vincles i una confiança amb tot el grup.

Així doncs, l'actitud que s'ha de destacar i que hem contemplat des d'un inici per incidir en la cohesió de grup és el bon clima a l'aula. Teresa Huguet i Comelles (2006) reafirma la idea que hem contemplat fins ara i comenta que com a docents ens hem de plantejar i dur a terme estratègies d'intervenció a l'aula que, entre d'altres fets, ens ajudarà a construir una bona base de confiança que farà que remeti a un bon clima a l'aula.

Pel que fa a l'explicació de l'àmbit A del Programa CA/AC el trobareu explicat de manera més detallada a l'apartat 3.2, on hi ha l'explicació de tot el programa. Tot i això, penso que és necessari tornar a fer referència a les diferents dimensions que trobem en l'àmbit A: Cohesió de grup, aquestes dimensions van relacionades amb la cohesió i cadascuna ens assenyala la importància de treballar diferents aspectes de la cohesió d'un grup. Aquestes són les següents:

1. La participació de tots els membres del grup i la presa consensuada de decisions.
2. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup.
3. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat amb alguna discapacitat o d'origen cultural diferent.
4. La predisposició al treball en equip i la consideració d'aquest com quelcom d'important a la societat actual i més eficaç que el treball individual.
5. La disposició envers la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència.

Aquestes dinàmiques de grup tal i com comenta Pujolàs (2008):

Són un conjunt d'operacions i d'elements que actuen com a forces que provoquen un determinat efecte en els alumnes, en funció de les necessitats d'un moment donat en un grup determinat. Aquestes actuacions afavoreixen que els alumnes es coneguin millor, que interactuïn de manera positiva, que es sentin motivats per treballar en equip, que prenguin decisions consensuades, etc. (Pujolàs, 2008:155).

Pel que fa al present treball doncs, ens centrarem només en l'explicació de tres d'aquestes dimensions, que són les que més endavant, a la part pràctica veureu que hem treballat a l'aula

amb tot el grup classe. Tot i enfocar sobretot les dinàmiques en aquestes dimensions, cal comentar també que no s'ha deixat d'atendre a les altres dues, ja que de manera directa o indirecta les hem treballat totes.

Així doncs, a continuació em centraré en descriure les dimensions que es treballaran de l'àmbit A, i per fer-ho he utilitzat les aportacions d'Ariadna Vilarrasa (2014) i de Pujolàs i Lago (Coords.) (2011). Les dimensions que explicaré a continuació cal comentar que són en les que més endavant s'han utilitzat per realitzar el treball: la dimensió 2: el coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup; la dimensió 4: la predisposició al treball en equip i la consideració d'aquest com quelcom d'important a la societat actual i més eficaç que el treball individual; i la dimensió 5: la disposició envers la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència.

Pel que fa dons, a la dimensió 2: El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup, ens ofereix dinàmiques on es té molt en compte les relacions entre els companys, els vincles d'amistat i l'acceptació de tots els companys, ja que tots aquests aspectes són essencials i necessaris per afavorir a un posterior treball cooperatiu amb el grup classe.

Pel que fa a la dimensió 4: La disposició per al treball en equip i la consideració del treball en equip com una cosa important en la societat actual i més eficaç que el treball individual, tal i com comenta el nom de la dimensió ens proposa dinàmiques on afavoreix la visió del treball cooperatiu per part dels alumnes. Les diferents activitats que ens proposen poden servir per veure els aspectes positius i els negatius del treball en equip i a més, permet un acostament al treball cooperatiu amb els alumnes.

Per últim, pel que fa a la dimensió 5: La disposició per a la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència. Aquesta ens permet fomentar l'ajuda mútua i la importància de la cooperativitat en grup. Són dinàmiques que permeten l'ajuda mútua entre els companys (es poden oferir a ajuda o poden demanar l'ajuda), també ens permeten veure la solidaritat entre companys, la tolerància i el respecte.

Així doncs, podem concloure aquest apartat amb una aportació dels autors Pere Pujolàs, Ariadna Vilarrasa i Gemma Riera⁴ a l'article (encara pendent de publicació): *El programa CA/AC*

⁴ Article pendent de publicació: Pujolàs, P., Vilarrasa, A., Riera, G. *El programa CA/AC (Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar) i els factors mediadors del desenvolupament de la cohesió en els equips cooperatius.*

(Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar) i els factors mediadors del desenvolupament de la cohesió en els equips cooperatius comenten que:

La intuïció ens assenyalava que és positiu que els membres d'un equip se sentin units. L'evidència empírica apunta cap a una mateixa direcció. L'elevada satisfacció dels membres d'un equip i la seva alta capacitat per resoldre de manera eficaç les múltiples circumstàncies que poden presentar-se en aquest, són indicadors potencials d'un alt grau de cohesió. En aquest sentit –i al·ludint a l'estructuració cooperativa de l'aula– són dos els processos elementals que s'han de donar perquè una realitat es consideri equip: la interacció positiva i la interdependència entre els seus membres. (Pujolàs, Vilarrasa, Riera).

3.4 RELACIÓ ENTRE APRENENTATGE COOPERATIU I TEORIA CONSTRUCTIVISTA

Primer de tot és important entendre com es dona el procés d'ensenyament i aprenentatge segons una teoria constructivista, que serà la que durem a terme a la part pràctica d'aquest treball i és a més, la que més coneixem ja que després de cursar l'assignatura de *Psicologia de l'Educació* al segon curs del grau és la que se'ns va donar com a millor teoria. En aquest cas, com a màxim autor hi trobem Piaget amb l'explicació de com entén aquest el procés d'ensenyament i aprenentatge d'un alumne.

Tal i com comenten César Coll i Isabel Solé (1993) la concepció constructivista de l'aprenentatge i la de l'ensenyament parteixen d'un fet obvi, i és que l'escola fa accessible als seus alumnes aspectes de la cultura que són fonamentals pel seu desenvolupament personal, i no només en l'àmbit cognitiu; l'educació és motor per el desenvolupament globalment entès, el que suposa incloure també les capacitats d'equilibri personal, d'inserció social, de relació interpersonal i motrius. (Solé i Coll, 1993:8).

A més els autors també destaquen que la concepció constructivista ofereix al mestre un marc per analitzar moltes de les decisions que pren durant la planificació i el curs d'ensenyament – com per exemple criteris per comparar materials curriculars, per elaborar instruments d'avaluació coherents amb el que s'ensenya, per elaborar unitats didàctiques, etc.- i també, aporta criteris per comprendre el que passa a l'aula: per què un alumne no aprèn, per què la unitat didàctica no ha funcionat, etc. (Solé i Coll, 1993:11).

Seguint doncs amb Coll (1998), defensa que hi ha factors implicats en l'aprenentatge escolar: l'atenció, la motivació, les capacitats intel·lectuals, les estratègies d'aprenentatge, la memòria, les expectatives, l'autoconcepte, la comunicació, les relacions interpersonals, etc. (Coll, 1998:155)

A més, l'autor també comenta aspectes com l'aprenentatge significatiu com a necessitat de promoure una disposició favorable en l'alumnat per realitzar aquest tipus d'aprenentatge, a tenir en compte la Zona de Desenvolupament Proper, el pas de la regulació interpsicològica a la intrapsicològica, a la interacció entre professor, alumne i contingut, etc.

Per tant, podem veure com la teoria constructivista s'ajusta d'una manera adequada a l'aprenentatge cooperatiu, ja que tots aprenen de tots i amb l'ajuda de tots. I centrant-nos sobretot, en que el procés d'ensenyament i aprenentatge es dona en la interacció entre professor, alumne i contingut.

Una altra part que considero que és important destacar és el concepte d'ajuda. Aquest, apareix a la Zona de Desenvolupament Proper⁵. La ZDP és una distància entre dos punts, el nivell de desenvolupament real (NDR) que és allò que sap o pot fer l'alumne de manera autònoma i el nivell de desenvolupament potencial (NDP) que és allò que sap o pot fer l'alumne amb ajuda. L'ajuda del mestre s'ha de situar entre aquests dos nivells i s'ha de tenir en compte que, una ajuda per sota del NDR no és necessària, ja que podem crear alumnes dependents i el que s'ha de fer és potenciar l'autonomia. L'objectiu del mestre és doncs que el NDP arribi a ser NDR, és a dir, que allò que els alumnes necessitaven fer amb ajuda, ho puguin fer sense ajuda. Per tant, com a mestres és imprescindible planificar bé quines ZDP s'hauran d'anar generant perquè tots els reptes proposats a l'aula siguin abordables.

Onrubia (1995) identifica en el capítol 5 del llibre *Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas*, certes característiques rellevants que poden generar criteris vàlids per dur a terme una bona intervenció basant-nos en les ZDP, és a dir, en els processos d'interacció. Aquests els manifesta a partir de 8 criteris.

1. *Inserir, en el màxim grau possible, l'activitat puntual que l'alumne realitza en cada moment en l'àmbit de marcs o objectius més amplis en els quals aquesta activitat sigui més adequada.*

En altres paraules seria donar sentit a allò que fa l'alumne. Quan l'alumne no és capaç de saber què està fent, es perd i per tant, el mestre l'ha de guiar i explicar-li què ha de fer, com i perquè. Trobem una necessitat d'ubicar l'activitat concreta en un context més ampli. No podem plantejar activitats si no s'entén perquè s'ha de fer allò, hem de donar sempre un objectiu i els nens l'han d'entendre, per exemple explicar què anem a fer i perquè ho farem.

⁵ Zona de Desenvolupament Proper = ZDP

- 2. Possibilitar, en el màxim grau possible, la participació de tots els alumnes en les diferents activitats i tasques, inclús si el seu nivell de competència, el seu interès o els seus coneixements resulten en un primer moment molt escassos i poc adequats.*

En aquest cas ens referim a que cal potenciar la participació dels alumnes en el procés del seu aprenentatge i per això hi ha d'haver una implicació i motivació (intrínseca) per fer-ho. Per tant fer classes totalment magistrals o classes on els alumnes tinguin poc recolzament segurament n'hi haurà molts d'ells que no participaran perquè tindran dificultats. Per tant, és important variar d'activitats per tal de que els alumnes puguin escollir allò que els resulta més senzill i evidentment, donar-los materials i eines per recolzar-los i acompanyar-los en el procés de l'aprenentatge.

- 3. Establir un clima relacional, afectiu i emocional basat en la confiança, la seguretat i l'acceptació mútues, i en el que tingui cabuda la curiositat, la capacitat de sorpresa i l'interès pel coneixement per si mateix.*

Aquest tercer punt ens ve a dir que, perquè sigui possible crear les ZDP no n'hi ha prou en cuidar els aspectes cognitius i intel·lectuals, sinó que fa falta també els de caràcter relacional, afectiu i emocional. Per tant per al desenvolupament de les ZDP és importantíssim que hi hagi un entorn afectiu al voltant dels alumnes ja que és tan o més important que tots els altres. Hi ha d'haver un bon clima a l'aula. Com a mestres doncs, hem d'incorporar no només els aspectes cognitius sinó també els emocionals i relacionals per crear un bon ambient.

- 4. Introduir, en la mesura del possible, modificacions i ajustaments específics tant en la programació més àmplia com en el desenvolupament de la pròpia actuació en funció de la informació obtinguda a partir de les actuacions i productes parcials realitzats pels alumnes.*

El quart criteri que ens proposa Onrubia (1995) ens parla bàsicament que una cosa essencial del suport i l'assistència en la ZDP és el fet que inclou un component imprescindible en el seguiment per part dels estudiants més competents. L'ajuda bàsica en la ZDP és de caràcter dinàmic i canviant, mòbil i variable. És la capacitat d'adaptació, flexibilitat per planificar tan en la planificació de la programació com en l'actuació a l'aula. Si surt una cosa a l'aula per part d'un alumne i no està a la programació cal adaptar-la per explicar aquell dubte. D'aquesta manera també potenciem que els alumnes se sentin inclosos dins l'aula i que tot allò que es pregunten i tenen dubtes està obert a parlar-ho amb tots, així aconseguirem que l'alumne se senti bé dins l'aula tant amb el mestre com amb els companys.

5. *Promoure la utilització i aprofundir en els coneixements que s'estan aprenent per part dels alumnes.*

En aquest cas hem d'incrementar la capacitat de comprensió i actuació autònoma per part de l'alumne. Els nens han de pensar amb allò que han après sense ajuda i això ho podran fer, si, evidentment, com a mestre s'ha donat un bon material i eines per aquest procés de l'alumne. Assegurar que el què s'està aprenent és necessari i que tothom ho entengui.

6. *Establir, en el major grau possible, relacions constants y explícites entre els nous continguts que són objecte d'aprenentatge i els coneixement previs dels alumnes.*

Aquesta característica ens explica que en la creació de les ZDP a l'aula suposa una relació constant i continuada entre el que els alumnes saben previ i allò nou que han de aprendre, i ens recomana dues consideracions, una és que és important compartir el coneixement entre alumnes i professor i la segona és que els continguts que s'expliquin siguin de gran importància pels alumnes. És fonamental activar el coneixement previ (conèixer què saben els alumnes sobre aquell tema que s'explicarà), això ho podem fer a partir d'un estat inicial o un resum a l'inici de la classe.

7. *Utilitzar el llenguatge de la manera més clara y explícita possible, tractant d'evitar i controlar possibles malentesos o incomprendions*

El llenguatge ocupa un lloc central en les ZDP perquè és l'instrument fonamental, ja que a través d'aquest les persones podem modificar els nostres esquemes de coneixement. Per tan un ús adequat del llenguatge és important. Cal explicitar-ho tot al màxim, per molt clar que el mestre ho tingui, és probable que els alumnes no ho entenguin i tampoc ho vulguin demanar, per tant, és important també assegurar-se que s'ha entès. En aquest cas, els alumnes també es poden ajudar entre ells, per això caldria potenciar la confiança, per tal que entre els companys es puguin demanar ajuda sense que els hi costi.

8. *Utilitzar el llenguatge per recontextualitzar i reconceptualitzar l'experiència.*

Tal i com hem dit abans, el llenguatge és molt important i una de les característiques bàsiques de les ZDP. El llenguatge ajuda als alumnes a reestructurar i reorganitzar les seves experiències i coneixements. No hi ha d'haver massa distància entre el llenguatge dels mestres al dels alumnes. D'aquesta manera, si trobem una proximitat, no només entre mestres i alumnes sinó també entre alumnes i alumnes podem afavorir a que la relació entre ells sigui millor en molts aspectes i s'entenguin més bé.

Finalment, m'agradaria comentar que penso que tenir una visió constructivista a l'hora de ser mestra pot afavorir molt a la cohesió del grup. Cal tenir en compte tots els diferents aspectes que he esmentat fins ara i tenir en compte tots i cadascun dels alumnes per tal d'afavorir en el seu aprenentatge, i així avançar individualment i en grup.

Ja per acabar i després d'haver esmentat diferents aspectes importants a tenir en compte per a la cohesió del grup, com poden ser: l'educació inclusiva, l'atenció a la diversitat, les diferents pràctiques educatives inclusives, i sobretot, el Programa Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar, tancaré aquesta primera part del treball per començar la part més pràctica.

A continuació trobareu diferents apartats que s'han emprat durant la recerca del present treball. Primer de tot especificaré la metodologia que he utilitzat per dur a terme el meu treball. seguidament exposaré la mostra d'estudi, és a dir, les característiques del centre i les de l'aula on he dut a terme la meua intervenció. A continuació trobareu l'apartat on explico els diferents instruments que he utilitzat per dur a terme l'anàlisi de cohesió de grup i seguit d'aquest apartat hi trobareu l'apartat de intervenció, on explico de manera detallada les diferents dinàmiques realitzades. Finalment hi haurà l'anàlisi de dades finals i ja per acabar el present treball, un apartat de conclusions i propostes de millora.

PART PRÀCTICA

A continuació trobareu la part més pràctica del treball. Per començar explicarem la metodologia utilitzada en el treball, seguirem amb la mostra d'estudi, on hi haurà una breu explicació del centre on s'ha realitzat la recerca i del grup classe en concret.

A continuació hi ha la pregunta de recerca i els objectius que ja ens plantejàvem des d'un inici abans de començar el treball. El quart apartat farà referència a tots els instruments utilitzats per tal de recollir tota la informació necessària.

Per acabar trobarem dos últims apartats, un fent referència al disseny de la recerca (explicant cadascuna de les fases que hem seguit) i finalment farem l'anàlisi de les dades, on a partir de tot el que haguem observat n'extraurem unes conclusions.

1. METODOLOGIA

La metodologia de recerca és l'organització que ens permetrà dur a terme una recerca científica. Segons el diccionari d'Estudis Catalans "recerca" és: *acció de cercar, realitzar un treball de descobriment, d'investigació i de comprovació de documents mitjançant la consulta de centres de documentació o bases de dades*⁶.

La metodologia la qual he utilitzat en el meu treball està en la línia del disseny d'investigació qualitativa, concretament l'estudi de cas. La metodologia qualitativa és la que s'adequa millor en el present treball final de grau, ja que ens permet analitzar casos, aprofundir en el coneixement de la millora del grup classe referent a la inclusió de tot l'alumnat i fer referència també a la cohesió del grup, obtenir dades a través d'entrevistes i qüestionaris, etc.

Cal comentar que trobem diferents línies d'investigació: la qualitativa i la quantitativa. En aquest cas, farem una petita distinció d'ambdues, però com ja hem comentat anteriorment, el treball es troba en una línia de disseny qualitativa, i per tan només ens centrarem en aquesta.

Clemente Penalva i Miguel Ángel Mateo (2006) ens fan una petita distinció de les perspectives d'investigació que podem trobar, en aquest cas, la qualitativa o la quantitativa, i comenten el següent:

⁶ Definició extreta del DIEC (Diccionari d'Estudis Catalans): <http://dlc.iec.cat/>

Són molts els assajos fets al voltant de la distinció entre qualitatiu i quantitatiu com a formes d'acostament a l'objecte d'estudi de les ciències socials. Apropar-se a la realitat social sobre qüestions de fet (registrant-les i mesurant-les), o acostar-se a la realitat social (tal com la perceben els subjectes) a través dels discursos (interpretant-los per a comprendre l'acció social) és, al nostre judici, la distinció més encertada. Alonso (1998), parla d'aquesta "mirada" qualitativa, com una forma peculiar d'apropar-se al món social. (Penalva i Mateo, 2006: 15).

Els autors també expliquen que la perspectiva qualitativa permet a partir del llenguatge enfocar la investigació sobre qüestions subjectives (per exemple, sentiments, representacions simbòliques, afectes, etc.).

Tal i com comenta Jorge Martínez (2011):

La investigació qualitativa sorgeix des del naixement de les ciències humanes en el segle passat i s'ha mantingut al llarg del segle XX. (...) tot i això, aquest enfocament qualitatiu comença a tenir una forta acollida quan els investigadors s'adonen que no només un fet té sentit si és verificable en la experiència i en la observació, sinó que es necessita una estructura diferent que possibiliti comprendre la complexa i canviant realitat humana i social. (Martínez, 2011: 15)

Martínez (2011) també comenta que la investigació qualitativa busca la comprensió i la interpretació de la realitat humana i social com a un propòsit d'ubicar i orientar l'acció humana i la seva realitat subjectiva. A més afegeix:

(...) per això, en els estudis qualitatius es pretén arribar a comprendre la singularitat de les persones i les comunitats, dins del seu propi marc de referència i en el seu context històric i cultural. Es busca doncs, examinar la realitat tal i com altres l'experimenten, a partir de la interpretació dels seus propis significats, sentiments, creences i valors. (Martínez, 2011: 17).

El mateix autor ens explica una sèrie de característiques sobre la investigació qualitativa, que són les següents:

- La investigació qualitativa no parteix d'hipòtesis, no pretén demostrar teories existents, sinó que busca generar una teoria a partir dels resultats obtinguts.
- L'investigador busca estudiar les persones i els grups, tractant així de reconstruir i comprendre una sèrie de fets, accions, etc.
- La investigació qualitativa produeix dades descriptives, treballa en a partir de les observacions.

Per tot això doncs, podem concretar que el present treball final de grau s'emmarca en una investigació qualitativa, ja que tots els instruments utilitzats durant la recerca fan referència al tracte directa amb les persones o en la observació.

Per altra banda, dins d'aquesta línia de disseny qualitativa, la qual hem estat parlant fins ara, cal explicar que el treball es tracta d'un estudi de cas. Tal i com comenta l'autor Àngel Blanco Villaseñor (1997):

L'estudi de camp o estudi de cas, és una estratègia d'investigació empírica que analitza un fenomen quotidià en el context real de la vida, en què els límits entre fenomen i context no són clarament evidents i en què s'utilitzen diverses fonts d'evidència empírica. (...) l'estudi de casos, com altres estratègies, és una forma d'investigar un problema empíric. El principi bàsic és considerar totes les estratègies d'investigació d'una forma plural, i que l'investigador intenti dibuixar les millors estratègies segons una situació determinada . (Villaseñor, 1997:15).

Martínez (2011) defineix l'estudi de cas com:

Una investigació que mitjançant la investigació quantitativa, qualitativa o mixta, s'analitza profundament una unitat per respondre al plantejament del problema, provar hipòtesis i desenvolupar una teoria. (...) També es defineix com una investigació sobre un individu, grup, organització, comunitat o societat; que és observada i analitzada com una entitat. A més, altres autors ho consideren un mètode per aprendre d'una instància complexa, que s'entén com un tot, tenint en compte el seu context (Martínez, 2011: 30).

Martínez (2011) cita a Stake (2000) i comenta que: "l'estudi de cas no està definit per un mètode específic, sinó per el seu objecte d'estudi. En la mesura que sigui més concret i únic, i constitueixi un sistema propi." (Stake, 2000, citat per Martínez, 2011:30).

Així doncs, la metodologia de l'estudi de cas es basa en partir d'un cas concret i intentar conèixer-lo a fons, a partir sobretot de l'anàlisi i l'observació. El que es pretén, a més, és conèixer l'entorn habitual del grup que s'està analitzant i observant (en el nostre cas, un grup classe), aprendre d'aquest i si s'escau, proposar pautes de millora.

D'un estudi de cas s'espera que abarqui la complexitat d'un cas particular. (...) Estudiem un cas quan té un interès molt especial en sí mateix. Busquem el detall de la interacció amb els seus contextos. L'estudi de casos és l'estudi de la particularitat i de la complexitat d'un cas singular, per arribar a comprendre la seva activitat en circumstàncies importants. (Stake, 1998:8)

Altres autors, com Latorre (1996) comenta que els estudis de cas, com a mètode d'investigació per l'anàlisi de la realitat, ha tingut molta importància. I és que de fet, la història està plena de

“casos” molt rellevants que han sorgit d’un estudi de cas. Enriqueta de Lara Guijarro i Belén Ballesteros (2007) al llibre *Métodos de investigación en educación social* exposen el següent:

L’estudi de casos és la forma més apropiada i natural de les investigacions ideogràfiques i s’ha de considerar com una estratègia encaminada a la presa de decisions. El seu veritable potencial neix de la capacitat per generar hipòtesis i descobriments, en centrar l’interès en un individu o institució, i en la seva flexibilitat i aplicabilitat a situacions naturals. (Lara i Ballesteros, 2007:181).

Les mateixes autores citen a Merriam (1988) exposant que l’autora distingeix diferents tipus d’estudi de cas, que a continuació explicarem molt breument:

- L’estudi de cas descriptiu: en aquest cas es presenta un informe detallat del cas que s’estudia sense fonamentació teòrica. Son totalment descriptius, és a dir, no es guien per hipòtesis prèvies. Ens aporta informació bàsica sobre allò que estudiem.
- L’estudi de cas interpretatiu: aquest altre tipus reuneix informació sobre un cas o un estudi amb la finalitat de poder-lo interpretar, de manera que després permetrà desenvolupar diferents categories per defensar-lo.
- L’estudi de cas evaluatiu: aquest últim model implica descripció, explicació i a més permet jutjar. És el més utilitzat per estudiar un cas d’escola.

Per acabar, la mateixa autora comenta que:

Els estudis de cas més corrents solen ser: l’estudi de cas institucional, l’estudi de cas observacional, les històries de vida, els estudis comunitaris, l’anàlisi concreta d’una situació, etc. (Merriam, 1998, citada per Lara i Ballesteros, 2007:184).

Així doncs, en aquest treball em baso en un estudi de cas ja que parteixo de l’observació com a estudi principal i a partir d’això proposo una proposta de millora en relació la cohesió del grup classe concret.

2. MOSTRA D'ESTUDI

2.1 CARACTERÍSTIQUES CENTRE

Per començar penso que és necessari fer una breu presentació del centre de pràctiques al qual he realitzat l'estada i la recerca per tal de dur a terme aquest treball. L'escola està ubicada en un nucli urbà, a la zona nord d'una ciutat i té un ampli terreny de 9.275 metres quadrats.. El centre va ser creat ara fa 10 anys, al curs 2004-2005.

Cal dir, que l'escola va començar només amb els cursos de P3 i P4 construïts amb mòduls, i al 2007 es va construir l'escola amb dues línies, per primària i infantil. Actualment, degut a la demanda d'alguns cursos han hagut d'ampliar l'escola i posar més classes, per això, hi ha cursos de dues línies i d'altres que ja en tenen tres.

Actualment, doncs, l'escola disposa de diferents espais: classes ordinàries de infantil i primària, dues aules de mestres, espai de consergeria, despatx de direcció i coordinació, una biblioteca d'escola, menjador, aula de psicomotricitat, gimnàs, aula d'informàtica, una aula d'educació especial i una d'acollida (que també és utilitzada com a aula d'educació especial), i aules de tutoria per cada cicle (petites aules on es poden fer reunions tant amb mestres com alumnes o pares).

Per altra banda també penso que és important fer una petita explicació del què es pot trobar al document PEC (Projecte Educatiu de Centre) del centre. Primer de tot, cal dir que el PEC està fet des dels inicis de l'escola, és a dir, fa 10 anys i per tant, molta de la informació que hi surt explica els seus inicis.

Com a intencions educatives de l'escola en caracteritzen els seus trets d'identitat com a una escola pública. Tal i com comenten al PEC (2004) "l'escola neix amb les intencions d'orientar les seves accions educatives a preservar i promoure la cultura, la llengua, els costums i les tradicions de Catalunya". Tot i això, també asseguren un tracte no discriminatori de les dues llengües oficials.

També es defineixen com a una escola plural, es proposen incloure als seus objectius educatius els valors humans de la solidaritat, el respecte i la cooperació i ser respectuosos amb totes les creences i opcions religioses.

Per altra banda, es troben que hi ha alumnes que necessiten ajudes externes a l'escola, i les condicions culturals i econòmiques són precàries en alguns casos, per això, l'escola demana beques d'ajut per a les famílies que necessiten una intervenció d'organismes externs al centre,

per tal de fer un acompanyament i seguiment a alguns alumnes (EAP, CSMIJ, Serveis Socials, Psicòleg...)

2.2 CARACTERÍSTIQUES AULA

El grup classe al qual he dut a terme tota la recerca és a segon. A l'escola hi ha tres línies actualment a les classes de 2n. En el meu cas, estic a 2n B, una classe composta per 22 alumnes i la seva tutora que al final del trimestre han acabat sent 21 (ja que una alumna se'n va anar a viure fora). D'aquests 21 alumnes, hi ha una nena que ha arribat de nou a l'escola aquest any; entén molt bé l'anglès i una mica el castellà i català.

Per altra banda, dels 21 alumnes que hi ha, tres d'ells surten unes hores a la setmana fora de l'aula a fer matemàtiques i llengua, ja que tenen un PI (Pla individualitzat), i per tant, van amb la mestra d'educació especial.

Així doncs, vaig pensar que resultaria interessant el fet de poder veure aquests alumnes fora de l'aula, quan van amb la mestra d'educació especial, així com també llavors fer un seguiment dins l'aula i veure quina era la manera de treballar d'ambdues mestres respecte ells.

Pel que fa a l'aula està distribuïda en cinc grups formats de manera mixta (la mestra va tenir en compte el sociograma que va fer al primer trimestre). La classe és molt gran i amb molta il·luminació (llum natural) i per una banda tenen pissarra digital i per l'altre la pissarra de guix (cal dir que és l'única aula de segon que té pissarra digital). Vegeu figura 6: disseny de l'aula.

La posició del mestre a l'aula depèn de cada moment; quan explica algun contingut o bé està quieta o bé s'ajuda d'esquemes i dibuixos que realitza a la pissarra; mentre els alumnes fan feina, volta per l'aula per oferir ajudes quan és necessari i per tant hi ha interacció constant amb els alumnes. L'actitud dels alumnes també és molt activa sempre.

Pel que fa al material utilitzat dins l'aula, cal dir que els alumnes no tenen llibre de text, però sí diferents dossiers de les diferents assignatures, on hi fan activitats o exercicis. Tot i això, la mestra utilitza molt el recurs de les TIC ja que amb la pissarra digital aprofiten per fer diferents jocs i activitats tant de matemàtiques com de llengua catalana.

És una classe que necessita molt el treball de cohesió de grup ja que els costa treballar junts, cooperar entre ells, ajudar-se o tenir-se tots en compte. De fet, en els resultats del sociograma realitzat durant el primer semestre hi havia alguns nens que tenien pocs amics al voltant, i una nena en concret que ningú la va tenir en compte per jugar o per treballar amb ella.

Respecte aquests resultats i després d'haver-los observat durant uns quants dies vaig creure necessari el fet de tenir molt en compte el treball amb aquests alumnes cap a la cohesió d'aula. Per això, durant les pràctiques he realitzat diferents dinàmiques que ajuden a la cohesió de grup, algunes extretes del Programa CA/AC i d'altres d'inventades a mesura que passava el curs.

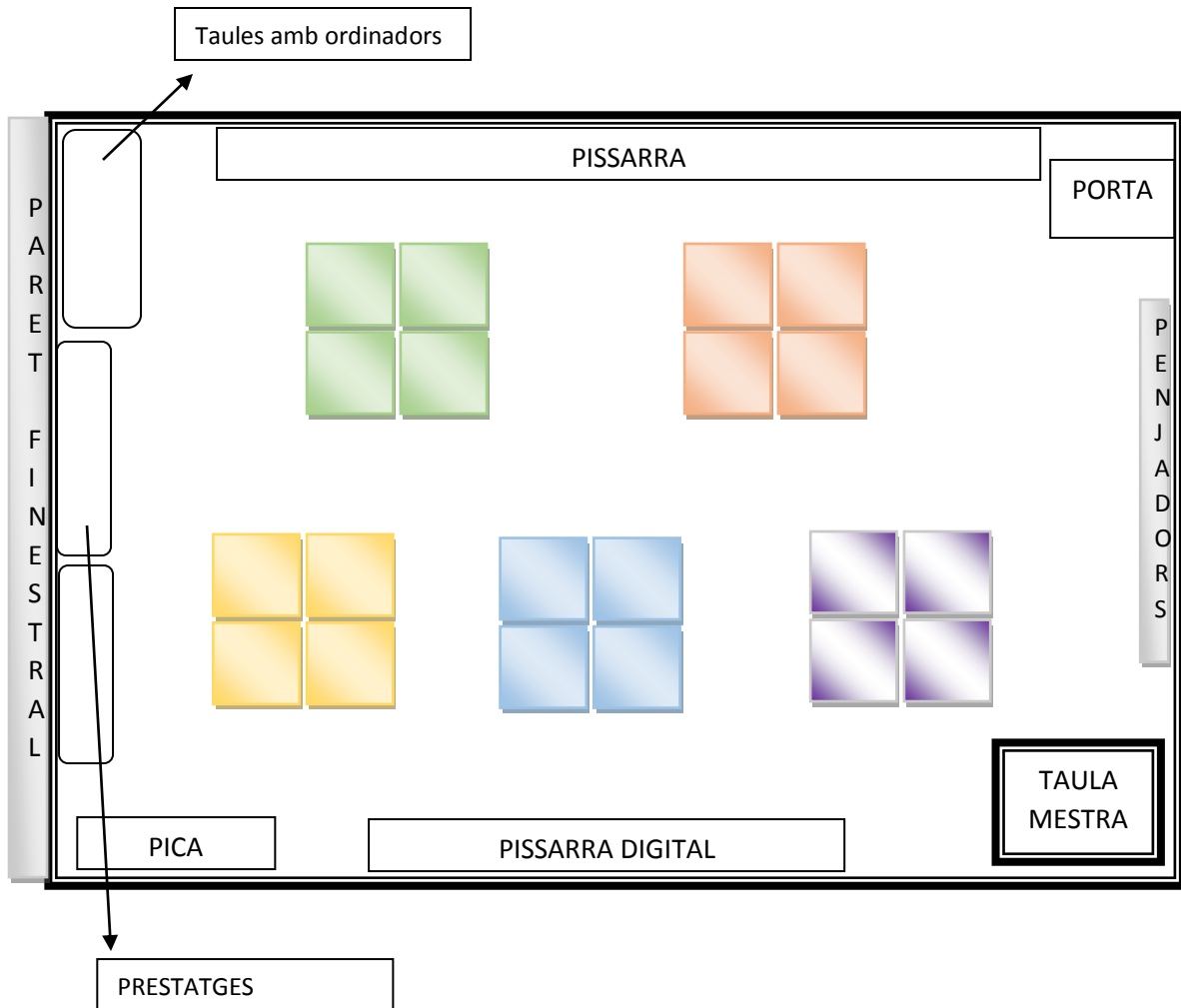


Figura 6: Disseny de l'aula. Les taules en color són les de cada grup (cada grup té un color concret). Són la classe d'Irlanda.

3. PREGUNTA DE RECERCA I OBJECTIUS

Així doncs, i després d'haver parlat sobre la inclusió, l'atenció a la diversitat, i al Programa CA/AC que és amb el que ens basem per tal de dur a terme aquest treball, cal comentar els objectius que ens marquem i la pregunta investigable.

Tal i com ja hem comentat a l'inici del treball final de grau, aquesta recerca persegueix una sèrie d'objectius a través de la pregunta inicial que ens vam marcar per dur a terme la recerca. Per altra banda, en aquests s'hi vinculen principalment l'anàlisi dels resultats i les conclusions finals.

La pregunta que em faig per dur a terme aquesta recerca és la següent:

- La metodologia de l'aprenentatge cooperatiu és una eina eficaç per a la millora de la cohesió de tot l'alumnat dins l'aula?

A partir d'aquesta pregunta se'n desprenen varis objectius que són els següents:

- Realitzar una revisió de la literatura referent a la inclusió escolar i l'aprenentatge cooperatiu.
- Analitzar a partir d'un grup classe, l'abans i el després de la implementació del programa CA/AC (*Cooperar per aprendre, Aprendre a coopera*).
- Elaborar instruments que permetin analitzar el grau d'inclusió.
- Elaborar una intervenció educativa per millorar la inclusió (concretament la cohesió de grup).

4. INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

Per començar m'agradaria fer un recordatori pel que fa a tot l'apartat de metodologia de la recerca. Tal i com he comentat anteriorment per una part trobem la metodologia de recerca, aquesta és una part important perquè ens marca l'organització del camí a través del qual es podrà fer la recerca científica que necessitem. Si ens endinsem una mica més, trobem els mètodes de recollida de dades; els quantitius i els qualitius.

En el meu cas, en l'elaboració del treball final de grau em posiciono més amb el mètode qualitatiu com ja heu pogut observar anteriorment, i dins d'aquesta metodologia he utilitzat diferents instruments per dur a terme una bona recerca. De fet, hi ha varis procediments que permeten recollir informació sobre la vida social, ja sigui fent preguntes i

obtenint respostes, a través de la observació, etc. En aquest cas, però, he escollit els següents: *l'entrevista, el sociograma, l'observació, el qüestionari i els grups de discussió.*

A continuació anirem descrivint cadascun dels instruments per tal de conèixer-los una mica més. Alguns d'aquests instruments està realitzat dues vegades, la primera vegada realitzada quan va començar el període de pràctiques III i el segon està realitzat un cop acabades les pràctiques. Més concretament, aquests instruments han estat aplicats de la següent manera:

1r TRIMESTRE	2n TRIMESTRE	3r TRIMESTRE
Realització del sociograma	Durant el segon trimestre es duu a terme la intervenció (dinàmiques àmbit A, on més endavant trobareu la planificació).	
Es passa l'entrevista a la mestra (tutora aula)		
Es passa el qüestionari a la mestra (tutora aula)		Es passa el qüestionari a la mestra (tutora aula)
Es fa observació durant una setmana a diferents classes		Es fa observació durant una setmana a diferents classes
		Es realitza grup de discussió com a substitució del sociograma

A continuació aprofundiré en cadascun d'aquests instruments. Per explicar-los seguiré un mateix patró per tots: començaré explicant què és, és a dir, el concepte o definició, després exposaré perquè s'ha escollit aquest instrument en concret i finalment com l'he realitzat (que anireu trobant els exemples a l'annex).

4.1 EL SOCIOGRAMA

La primera de les tècniques escollides per tal d'obtenir més informació sobre el grup classe va ser el sociograma. González (1977) el defineix com:

És la representació gràfica de l'estructura de relacions existents en un grup en un moment donat. Permet incloure amb una sola mirada les línies de comunicació del grup i els esquemes d'atracció i repulsió. (González, 1977:275)

I efectivament, per això es va dur a terme. El fet de realitzar un sociograma ens aportava una gran informació de la situació actual del grup classe, i ens permetia també tenir una idea molt clara de quins alumnes estaven més "acceptats" socialment dins el grup i quins en canvi, no.

Pel que fa l'escola, aquest curs realitza un curs de sociogrames anomenat GRODE i per això, al finalitzar les pràctiques no es realitzarà altre cop el sociograma, ja que l'han de realitzar al tercer trimestre. Enlloc d'això, utilitzarem la tècnica del grup de discussió. A l'annex 1 trobareu un exemples de les preguntes que sortien al sociograma i més endavant l'analitzarem més a fons.

4.2 LA PAUTA OBSERVACIÓ

Una altra de les tècniques de recollida de dades consisteix en contemplar sistemàtica i detingudament com es desenvolupa una intervenció controlada en la vida social d'una persona o grup de persones, sense manipular-la ni modificar-la. Tal i com comenta María José González (1977):

L'observació, de totes les tècniques d'investigació que s'utilitzen, és la més oblidada però la més important. Res pot superar el fet de tenir contacte directe entre l'investigador i el camp d'estudi. (...) és difícil imaginar un estudi de recerca en el que la observació no hi tingui cap funció. (González, 1977: 124)

La mateixa autora també defineix la observació com: "un conjunt de mètodes que comparteixen l'observació directa de successos que passen de manera natural. Això significa, en primer lloc, que les dades es recullen quan està passant aquell fet o acció, tot i que no es descarta poder-ho gravar i més endavant analitzar-ho". (González, 1977:125)

En aquest cas vaig decidir utilitzar l'observació ja que aquesta em permetia observar l'aula en el seu conjunt (alumnes i mestra) i veure com funcionaven. La pauta d'observació que he utilitzat va ser realitzada durant una assignatura de psicologia de l'educació en el segon curs del grau. Aquesta consisteix en veure la manera de treballar que tenen a l'aula i veure la interacció que hi ha entre alumnes i alumnes i mestra.

La pauta està realitzada seguint els 8 criteris d'Onrubia (que estan degudament explicats a l'apartat 3.4 on parlem del constructivisme a l'aula). Les pautes d'observació es van realitzar la primera setmana de pràctiques i es van tornar a realitzar l'última. Podeu trobar-ne un exemple a l'annex 2.

4.3 EL QÜESTIONARI

Una de les tècniques de recollida de dades més usuals és el qüestionari. Kemmis i McTaggart (1988) citats per Ballesteros (2007) defineixen aquesta tècnica com:

Un repertori de preguntes escrites que requereixen respostes. No obstant, com a tècnica al servei de la investigació científica ha de complir la funció clau de servir de nexa de unió entre

els objectius de la investigació i la realitat de la població que s'enquesta. (Kemmis i McTaggart, 1988, citats per Ballesteros, 2007:301)

Per això, Ballesteros (2007)⁷ ens explica de manera molt resumida com pot ser el qüestionari i els diferents criteris a tenir en compte. Per començar, cal pensar en les preguntes: hem de tenir en compte els criteris de classificació (preguntes obertes o tancades i tenir en compte la funció que tenen), per altra banda cal tenir en compte també l'ordre de les preguntes del qüestionari i les orientacions per la formulació de les preguntes, ja que la redacció de les preguntes és un punt molt important a tenir en compte per tal d'elaborar el qüestionari, ja que pretenem buscar preguntes adequades pel tema que treballem.

També trobem diferents maneres d'aplicar el qüestionari, ja que el podem enviar per correu i que ens el retornin contestat, pot ser un qüestionari col·lectiu, es pot realitzar per telèfon o en persona.

Finalment, pel que fa al disseny i procés d'elaboració del qüestionari cal seguir un seguit de passos que són els següents: primer de tot definir els objectius i les variables que ens porten a realitzar el qüestionari, després hem de planificar el contingut del qüestionari: en primer lloc hem de determinar l'estil de preguntes que farem, en segon lloc formular les categories de resposta, en tercer lloc fixar la seqüència de presentació de les preguntes, en quart lloc caldrà decidir sobre el numero total de preguntes que realitzarem i finalment, en cinquè lloc caldrà escollir la manera en com u presentarem o el format del qüestionari. Un cop haguem planificat el qüestionari amb tots aquests passos Ballesteros ens indica que seria necessari realitzar una aplicació "pilot", és a dir, a mode de prova, del qüestionari i realitzar un anàlisi de les respostes per veure si és el que esperàvem o no, en cas que no, caldrà modificar el qüestionari. Com a penúltim pas trobem la redacció final i definitiva del qüestionari i finalment ja el podrem aplicar, fer-ne un anàlisi i interpretació per escrit.

El fet d'escollir el qüestionari va servir sobretot per conèixer la situació del grup classe el qual duria a terme la recerca del present treball. Tenint en compte que em baso principalment en cohesionar el grup, vaig utilitzar un qüestionari sobre la cohesió de grup (interaccions de l'alumnat amb més barreres per a l'aprenentatge i major risc d'exclusió i la resta de la classe).

⁷ Informació extreta de: Lara Guijarro, E., Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Universitat Nacional d'Educació a Distància: Madrid.

El qüestionari que he utilitzat és elaborat per la línia de recerca de l'aprenentatge cooperatiu de la Universitat de Vic, - vinculat al GRAD – i el qual està directament relacionat en avaluar la situació actual en relació a la cohesió del grup classe, i el qual fa referència a les cinc dimensions de l'àmbit A del Programa CA/AC. D'aquesta manera, quan la mestra respon el qüestionari, es pot veure clarament sobre quines de les cinc dimensions cal posar més èmfasi.

Les cinc dimensions al qual fa referència el qüestionari són, com ja hem comentat en diverses ocasions anteriorment, les següents: el consens en la presa de decisions, la relació entre els alumnes i el coneixement mutu, la participació dels alumnes en la inclusió d'algun company amb discapacitat, la importància del treball en equip i la seva eficàcia, la sensibilització de l'alumnat per treballar de forma cooperativa.

El qüestionari el podeu trobar a l'annex 3 sense omplir. Més endavant, quan realitzem l'estudi i l'anàlisi de les respostes dels diferents instruments realitzats el trobareu omplert.

4.4 L'ENTREVISTA

Primer de tot cal definir el concepte d'entrevista. Segons el que penso personalment, entenc que l'entrevista és, al costat de l'observació i el grup de discussió, un dels principals instruments de la recerca qualitativa.

Així doncs, amb aquesta petita cita complemento l'esmentat anteriorment, ja que tal i com podem trobar al llibre de *Metodología de la investigación educativa* amb l'autor Rafael Bisquerra (2004) ens comenta que l'entrevista, en el marc de la recerca social, consisteix en un intercanvi oral entre dues persones o més amb el propòsit d'aconseguir una comprensió més gran de l'objecte d'estudi, des de la perspectiva de l'entrevistat o els entrevistats. A partir de l'entrevista podem obtenir informació de fets que no són directament observables.

Per reforçar aquesta idea utilitzaré l'afirmació de dos autors més, Lázaro y Asensi (1987) que defineixen l'entrevista com "Una comunicació interpersonal a través d'una conversació estructurada que configura una relació dinàmica i comprensiva que es desenvolupa en un clima de confiança i acceptació, amb la finalitat de informar i orientar".

Per tant doncs, l'entrevista és una tècnica de recollida de dades on en podem extreure informació que ens servirà per la recerca que duem a terme.

El fet d'escollir l'entrevista va servir sobretot per conèixer una mica més el grup classe quan vaig arribar a les pràctiques. Com que el que m'interessava eren aspectes de la cohesió del grup vaig optar per dur a terme l'entrevista que també ha estat elaborada pel GRAD en la línia

de recerca d'aprenentatge cooperatiu de la Universitat de Vic i l'objectiu és analitzar la presència, el progrés i la participació dels alumnes amb més dificultats i barreres per l'aprenentatge. Vaig optar per aquesta entrevista perquè sovint els alumnes que tenen problemes de cohesió solen presentar barreres i dificultats en l'aprenentatge.

L'entrevista es va dur a terme després de passar el qüestionari sobre l'àmbit A (que n'hem parlat anteriorment) i esta pensada per realitzar-la com a entrevista semiestructurada.

El tipus d'entrevista que vam realitzar la podeu trobar sense omplir a l'annex 4, i més endavant, al següent apartat en podreu trobar l'anàlisi dels resultats i l'entrevista degudament contestada.

4.5 GRUPS DE DISCUSSIÓ

Una molt bona definició és la que en fa Krueger (1991) quan exposa que:

Un grup de discussió pot ser definit com una conversació plantejada, dissenyada per obtenir informació d'una àrea definitiva d'interès, en un ambient permissiu, no directiu. Es du a terme aproximadament entre set i deu persones, guiades per un moderador expert. La discussió és relaxada, confortable i sovint satisfactòria pels participants ja que exposen les seves idees i comentaris en comú. Els membres del grup s'influeixen mútuament, ja que responen a les idees i comentaris que sorgeixen en la discussió. (Krueger, 1991:24)

Un cop acabades les practiques i després d'haver realitzat varies dinàmiques de cohesió de grup i la resta d'instruments que he explicat fins ara, vaig realitzar un grup de discussió. El fet de realitzar aquest grup de discussió és comparar resultats del sociograma inicial que vam fer.

L'escola, tal i com ja he explicat, aquest curs han participat en la formació del GRODE (curs de sociogrames) i per tant no el realitzarien fins a final de curs. Per això, vaig decidir buscar un altre instrument que em pugues servir per comparar resultats. El grup de discussió el vaig fer amb 10 nens i nenes de l'aula on s'ha realitzat tota la investigació. L'exemple que vaig seguir per tal de realitzar preguntes als alumnes el podeu trobar a l'annex 5 així com també, més endavant en faré un anàlisi exhaustiu.

5. DISSENY DE LA RECERCA

A continuació explicaré tot el procés del treball, des de l'inici i tota la presa de decisions fins al final. Per fer-ho ho he separat en cinc fases clarament diferenciades que les explico a continuació:

Fase I: Proposta i inici del marc teòric

Primer de tot vaig començar proposant una proposta del tema que m'agradaria dur a terme per fer el present treball final de grau. Un cop acceptada, vaig començar amb la realització del marc teòric. A la part del marc teòric hi ha tot allò essencial a conèixer per tal de llavors dur a terme la part pràctica, i tal i com haureu pogut veure, he prioritzat temes com l'atenció a la diversitat, la inclusió dels infants a l'aula i el Programa CA/AC, tres aspectes que considero essencials per a la realització del treball.

Fase II: Objectius del treball i pacte amb el centre

Per tal de poder dur a terme el treball vaig pactar amb el centre l'objectiu del present treball i el grup classe, ja que per dur a terme tota la part pràctica (dedicada a la cohesió de grup i a la realització de dinàmiques de grup) calia posar-nos d'acord amb la tutora de l'aula, en el meu cas, la de 2n.

Fase III: El grup classe

Un cop doncs decidit i pactat amb el centre i la tutora de segon el tema que necessitava treballar vaig començar a anar a classes amb el grup de segon per tal de conèixer-los millor i fixar-me en diferents aspectes a tenir en compte per realitzar, més endavant, la meua intervenció. Durant aquesta fase es van passar una sèrie d'instruments a l'aula per tal de tenir més informació i poder-lo analitzar millor. D'aquesta manera, un cop recollides les diferents dades necessàries i haver-ne extret unes conclusions vaig plantejar quina intervenció faria.

Així doncs, vaig basar-me només en l'àmbit A del Programa CA/AC per tal de millorar la cohesió del grup classe, ja que era molt necessària. Les diferents dinàmiques que he realitzat estaran explicades més endavant i són:

- DIMENSIÓ 2: La relació entre els alumnes i el coneixement mutu: la teranyina, ens coneixem bé, l'entrevista.
- DIMENSIÓ 4: La importància del treball en equip i la seva eficàcia: m'he de decidir.

- DIMENSIÓ 5: La sensibilització de l'alumnat per treballar de forma cooperativa: món de colors, joc dels sentits, joc del món. (Aquests dos últims jocs no formen part del Programa CA/AC, un d'ells me'l va explicar la tutora del grup i el vam realitzar, i l'altre és una adaptació del joc: juguem per conèixer, sentir, empatitzar; que proposa Jesús Soldevila (2015) a la seva tesi.

Cal comentar, tal i com ja ho he fet anteriorment, que també es treballen les altres dimensions, tot i que amb les que vam focalitzar especialment el treball vam ser en les tres que he explicat concretament.

Fase IV: Recollida de dades final

Un cop realitzada tota la part d'intervenció i haver dut a terme totes les dinàmiques de cohesió de grup proposades vaig tornar a passar alguns dels instruments que s'havien realitzat a l'inici. D'aquesta manera podia recollir dades un cop aplicada la intervenció i observar si hi havia hagut canvis o no, i en el cas que n'hi haguessin hagut, si eren positius o no.

Fase V: Conclusions i propostes de millora

Finalment arriba la part final del treball. després d'explicar tot el procés seguit, les activitats de la intervenció, l'anàlisi de totes les dades, etc., toca extreure unes conclusions de tot el procés realitzat.

A la part final del treball hi ha les conclusions extretes de tota la feina realitzada i a més algunes propostes de millora que penso que es podrien dur a terme si disposéssim de més temps.

6. INTERVENCIÓ

A continuació mostraré l'anàlisi dels resultats que van sortir de la primera realització feta dels instruments. Pel que fa als resultats, els he extret a partir de la triangulació de les dades, ja que aquesta manera d'extreure dades ens permet orientar-nos al nostre objectiu concret de la recerca realitzada. D'aquesta manera a partir de totes les informacions que he anat recollint n'obtenim un resultat final.

Primer de tot cal comentar que a través de tots els instruments escollits m'han permès veure i analitzar l'estat de cohesió del grup classe. Així doncs, a partir del qüestionari i el sociograma he pogut veure clarament els alumnes que necessitaven més la inclusió en el seu grup classe, així com també triar quines de les dimensions de l'àmbit A treballaria amb el grup classe. L'entrevista em va permetre tenir més informació sobre aquells infants que tenen més dificultats en l'aprenentatge o barreres i veure quina era la seva situació dins l'aula. Això ho he pogut acabar de analitzar amb l'acompanyament de l'observació, realitzada durant la primera setmana de l'estada a l'escola. Així doncs, tots aquests instruments, realitzats al principi, m'han ajudat a veure la situació d'aula en la qual em trobava, així com també tenir un anàlisi més a fons.

A continuació aprofundiré en l'anàlisi de cadascun dels instruments emprats, per tal que pugueu veure les conclusions extretes. Seguidament, explicaré la intervenció que vaig decidir realitzar, és a dir, les diferents dinàmiques utilitzades pel grup classe.

Pel que fa al sociograma, va ser realitzat durant el primer trimestre. Un cop realitzat en vaig fer un breu anàlisi per tal de veure la situació actual de l'aula i començar a plantejar-me dinàmiques per millorar la situació. En els resultats del sociograma hi ha nens i nenes que tothom els demana (i són, doncs, els més populars) i en canvi d'altres que no els demana gaire gent (essent, doncs, els més exclosos de l'aula). En concret, trobem una nena que ningú la va posar, i aquesta és una de les alumnes que té més dificultats i barreres en l'aprenentatge, i que unes hores a la setmana surt de l'aula per anar amb la mestra d'educació especial.

Per tant, un cop realitzat el sociograma la tutora va decidir canviar els alumnes en quant a la manera de seure. L'aula, tal i com heu pogut observar anteriorment, està distribuïda per grups cooperatius. per tant, seguint els resultats del sociograma, la tutora del grup va realitzar els diferents grups, i han estat assentats amb els mateixos equips durant tot el segon trimestre. Els diferents equips estan realitzats de manera que en cadascun d'ells hi ha 4 alumnes (a

excepció d'un grup que n'hi ha 5). A cadascun dels grups hi ha un alumne que al sociograma no el van posar gaires companys, un altre, que per el contrari, va ser molt posat, i dos més que no estan ni en una part ni a l'altre, és a dir, que no destaquen perquè molts els hagin demanat, però tampoc són els més "oblidats" de l'aula.

A l'annex 6 trobareu un resum dels resultats del sociograma.

Pel que fa al segon instrument realitzat a l'inici de l'estada a l'escola va ser el qüestionari. Aquest tal i com ja hem explicat anteriorment, ens permet observar les dimensions referents a l'àmbit A que fa més falta treballar en el grup classe. Així doncs, després de passar-lo a la mestra el vaig analitzar i vaig observar que les dimensions que més falta feia treballar eren la dimensió 2, la dimensió 4 i la dimensió 5.

Vaig comentar els resultats a la mestra i li vaig fer una proposta de les dinàmiques de cohesió de grup que m'agradaria dur a terme, aclarint també que algunes d'elles durarien més temps i necessitaríem tota una sessió de classe per dur-la a terme, però en canvi n'hi havia d'altres que amb 20 minuts la podíem fer, i en tot cas, després els alumnes podrien seguir amb la classe que tocava.

Així doncs, un cop acordades les dinàmiques, vaig planificar juntament amb la tutora els espais i les estones que podríem dur a terme aquestes dinàmiques o jocs i un cop realitzat això, vaig començar a preparar el material.

Pel que fa al qüestionari, es tornarà a passar al final de l'estada a l'escola, per tal de veure si els resultats han millorat. Podeu trobar un exemple del primer qüestionari realitzat a l'annex 7.

El tercer i penúltim instrument que vaig realitzar va ser l'entrevista. Tal i com ja he comentat anteriorment, l'entrevista és realitzada pel GRAD, el grup de recerca de la Universitat de Vic. Aquesta entrevista em permetia tenir una informació més concreta sobre els alumnes que tenen més dificultats o barreres en l'aprenentatge. Concretament trobem tres alumnes que presenten algunes dificultats, sobretot en les assignatures de llengua i matemàtiques. Aquests, surten algunes hores de l'aula per tal d'anar amb la mestra d'educació especial, ja que tenen un PI de llengua i matemàtiques.

A través de l'entrevista he pogut obtenir una informació concreta: la tutora de l'aula, quan són dins l'aula, els adapta el material i els proporciona més recursos i material si ho necessiten.

També comenta que els altres alumnes del seu equip respectiu els ajuden i els expliquen les activitats més cops si ho necessiten.

A l'annex 8 podeu trobar l'entrevista degudament completa per la tutora del centre.

Finalment, l'últim instrument realitzat durant la primera setmana a l'estada a l'escola és l'observació. Per dur a terme l'observació vaig realitzar una pauta d'observació que vaig treballar durant una assignatura del segon curs del grau. Concretament es basa en els vuit criteris que proposa Onrubia, i a partir de cada criteri hi ha dues preguntes que pretenen extreure un anàlisi concret i complet de l'aula on es fa l'observació.

A partir de les pautes d'observació vaig poder observar sobretot aspectes relacionats amb el comportament del mestre cap als alumnes. Així doncs, a grans trets, el mestre planteja sovint activitats que generen un clima afectiu a l'aula entre els alumnes, a més li agrada molt passar vídeos que treballen temes com la inclusió o l'ajuda i el respecte, i llavors els comenten a l'aula. També li agrada treballar cooperativament, i sovint realitza jocs i dinàmiques que ho treballen i al final fan una posada en comú molt profunda.

La mestra permet que tots els alumnes participin de les activitats i totes les activitats proposades són reptes abordables pels alumnes. En el cas de les activitats més complexes, primer les realitzen oralment, i després els alumnes individualment. També he pogut observar que tot i tenir els alumnes en grups cooperatius no realitza masses dinàmiques de treball cooperatiu, ja que els alumnes treballen molt sovint individualment (sobretot a les àrees com matemàtiques o llengua), en altres àrees com medi realitzen projectes amb grups.

Així doncs, després d'observar bé l'aula, els alumnes i la mestra treballar, em va servir per treballar de manera semblant a ells i seguir la mateixa metodologia que la mestra a l'hora d'explicar i donar detalls als alumnes, fer preguntes per comprovar que s'havia entès i escriure-ho tot a la pissarra perquè ho recordin.

A l'annex 2 hi podeu trobar l'exemple de la pauta d'observació utilitzada. I més endavant, a l'apartat 7 trobareu un anàlisi de les quatre pautes que vaig realitzar a diferents hores durant la primera setmana.

Un cop realitzats tots els instruments inicials ja tenia tota la informació necessària per començar a plantejar les dinàmiques per afavorir a la cohesió del grup. Per això, a continuació

explicaré les diferents dinàmiques que vam realitzar. Primer de tot trobareu una graella amb la planificació que vaig seguir per realitzar les dinàmiques i seguidament l'explicació de la dinàmica i un breu anàlisi de com va funcionar en el grup classe.

Pel que fa a la graella de planificació que adjunto a continuació està diferenciada en els tres mesos que dura l'estada a l'escola de pràctiques. En color verd és el mes de Gener on es van dur a terme els diferents instruments. En color taronja és el més de Febrer, on ja hi començo a realitzar algunes dinàmiques de cohesió de grup. En color blau trobem el més de març, on acabo de realitzar les dinàmiques de grup i torno a passar alguns instruments. Finalment, en color lila, l'última setmana, realitzada després de l'estada a l'escola, per acabar de dur a terme un parell de dinàmiques i passar el qüestionari a la mestra.

PLANIFICACIÓ INTERVENCIÓ

SETMANA DEL 19 – 23 DE GENER				
DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOURS	DIVENDRES
<ul style="list-style-type: none"> • OBSERVO SOCIOGRAMA (realitzat durant primer trimestre) • REALITZO OBSERVACIÓ TOTA LA SETMANA 	<ul style="list-style-type: none"> • PASSO ENTREVISTA MESTRA • PASSO QÜESTIONARI MESTRA 			

SETMANA DEL 15 – 19 DE FEBRER				
DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOURS	DIVENDRES
	CATALÀ – 10 a 11h Dinàmica: la Teranyina		TUTORIA – 12 a 13h Dinàmica: Ens coneixem bé	

SETMANA DEL 22 – 26 DE FEBRER				
DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOURS	DIVENDRES
	CASTELLÀ – 12 a 13h Dinàmica: M'he de decidir			

SETMANA DEL 29 – 4 DE MARÇ				
DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOURS	DIVENDRES
	CASTELLÀ – 12 a 13h Dinàmica: món de colors			

SETMANA DEL 7 – 11 DE MARÇ				
DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOURS	DIVENDRES
	CASTELLÀ – 12 a 13h Dinàmica: joc del món		CASTELLÀ – 10 a 11h Dinàmica: l'entrevista	

SETMANA DEL 14 – 18 DE MARÇ				
DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOURS	DIVENDRES
	REALITZO OBSERVACIÓ TOTA LA SETMANA			

SETMANA DEL 4 – 8 D'ABRIL				
DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOURS	DIVENDRES
VÍDEO: <i>por 4 esquinitas de nada</i>	Dinàmica: joc dels sentits	PASSO QÜESTIONARI MESTRA	Grup discussió	

Així doncs, tal i com heu pogut observar a la graella de planificació adjuntada, trobeu les diferents dinàmiques que s'han dut a terme durant tot el període de l'estada a l'escola.

La primera dinàmica que vam realitzar va ser: la teranyina. Vam aprofitar la sessió del dimarts de llengua catalana que dura de les deu del matí a les 11 per començar fent aquesta dinàmica, i com que ens va ocupar poca estona, després de fer-la i fer una posada en comú, els alumnes van continuar amb la classe de llengua catalana que tocava aquell dia amb la seva mestra.

Primer de tot vaig iniciar la classe explicant que durant un temps i mentre jo fos allà, realitzaríem diferents dinàmiques o jocs per treballar la cohesió de grup. Vaig demanar si algú sabia què volia dir aquesta paraula de "cohesió" però no sabien massa bé el seu significat. Per això, vaig explicar-los que volia dir. Un cop explicat que era necessari que hi hagués cohesió en una classe, per tal de tenir confiança amb tothom, conèixer bé els companys que estem cada dia, etc., vam començar amb la primera dinàmica.

Els vaig portar un feix de llana de color lila, els vaig demanar que fessin una rotllana al voltant de l'aula i els vaig explicar en què consistia el joc. De fet, el joc de la teranyina està extret de les dinàmiques que proposen Pujolàs i Lago (Coords.) (2011) al Programa CA/AC, concretament, dins l'àmbit A: cohesió de grup, però amb algunes petites modificacions.

Tal i com comenten els autors:

L'activitat pot realitzar-se a classe o al pati. Tots els alumnes es col·loquen fent un cercle. El professor sosté un cabdell de llana o de cordill i és el primer a presentar-se. Diu el seu nom i destaca algun aspecte de la seva personalitat o alguna afició. Després, agafant el fil, llença el cabdell a un dels alumnes, que es presenta, aguantant el fil i llençant de nou el cabdell. Al final, s'haurà creat una mena de teranyina i es destacarà, per part del professor, que tots som importants per sostenir-la i que si un de nosaltres falla i deixa anar el fil, tot es desfà. Formem un grup en el que la col·laboració de cadascú és necessària. (Pujolàs i Lago (Coords.), 2011:51)

En el nostre cas, en comptes de fer l'activitat per presentar-nos, com que tots es coneixen força bé, vaig demanar-los que diguessin una qualitat de la persona a qui li tiressin el fil. Així doncs, vaig començar jo hi vaig tirar el fil a una alumna, vaig dir el seu nom i una qualitat (ho vaig fer d'exemple per tal que tothom entengués com funcionava. A tots els va encantar la idea del joc i van estar molt atents i amb moltes ganes de que els diguessin el seu nom i d'escoltar la qualitat.

Abans de començar el joc, els vaig explicar també què era una qualitat d'una persona, i els vaig donar exemples com: intel·ligent, bona persona, treballador, afectuosa, simpàtica, agradable, bona amiga, etc.

Tot i posar-los diferents exemples, la majoria dels alumnes es referien a termes escolars per dir quelcom bo de la persona a la que tiraven el cabdell, com per exemple: és molt bona ajudant als altres, sempre fa els deures, li agrada ajudar, és molt maca, és riallera, etc.

Al final, va quedar una teranyina ben gran formada al mig de l'aula. Vegeu figura 7.



Figura 7: fotografia de com va quedar la dinàmica de la Teranyina.

La mateixa setmana, el dijous vam realitzar una altra activitat a l'hora de tutoria. La dinàmica s'anomena: Ens coneixem bé. Aquesta dinàmica també està extreta del Programa CA/AC, i tal i com expliquen els autors Pujolàs i Lago (Coords.) (2011):

A l'inici, l'activitat es realitza individualment. Posteriorment, es duu a terme en gran grup. L'objectiu de l'activitat és afavorir que els alumnes es coneguin. El bon funcionament del grup dependrà, en bona mesura, de què els alumnes es coneguin millor. Donem a cada alumne un imprès amb diferents dades per omplir. Cada alumne omple l'imprès de manera individual; després, es recullen i es reparteixen a l'atzar. En acabat, cada estudiant ha de presentar al company que li ha tocat parlant d'ell durant un minut sense dir de qui es tracta. La resta de companys han d'identificar l'autor de la fitxa que s'ha llegit. (Pujolàs i Lago (Coords.), 2011:54)

En aquest cas, m'interessava que els alumnes es coneguessin encara més bé, i que precisament alguns que no solen jugar junts o fer treballs conjuntament es poguessin conèixer millor i potser trobar quelcom en comú.

A diferència de la proposta que ens comenten els autors, la vaig canviar una mica. En el nostre cas, en comptes de que cada alumne presentava a un seu company parlant un minut d'ell, vaig optar per llegir jo mateixa cada full i la resta de companys havien d'endevinar de quin company es tractava. Si l'encertaven significava que el coneixien bé, sinó jo els donava més pistes (ja que jo tenia el full i sabia el nom de la persona) perquè ho poguessin encertar.

L'activitat va costar una mica a l'inici. Tal i com podeu veure a la figura 8, els vaig repartir aquests impresos i cadascú l'havia d'omplir individualment.

Em dic i tinc anys.
Vaig néixer el dia, I visc a
La meva principal qualitat és
El meu principal defecte és
El que més m'agrada dels altres és
El que menys m'agrada dels altres és
Sóc molt bo/bona en
Sóc molt dolent/a en
M'agradaria treballar de

Figura 8: dinàmica: m'he de decidir. Extret del Programa CA/AC.

Primer de tot vam haver de recordar què volia dir "qualitat" i "defecte". Un cop explicat i haver-ne donat varis exemples van començar a omplir la fitxa. Alguns tenien dubtes del dia que havien nascut, ja que no ho sabien del tot segur.

Vaig estar voltant molt per l'aula, ajudant als que tenien dubtes i vaig poder observar que la majoria els costava omplir la part de les coses dolentes. Molts alumnes em deien: "és que jo no tinc cap defecte i no sóc dolent en res!", altres alumnes només trobaven coses negatives en aspectes escolars, per exemple: "no sé que puc posar-hi aquí, jo sóc bo en tot. Bueno, menys en matemàtiques...". Així doncs, en cap cas em vaig trobar amb alumnes que diguessin que

eren xerraires o que desconfiaven dels altres, etc. També cal tenir en compte, que són més petits, i mai havien realitzat un joc semblant.

Al final però, l'activitat va sortir molt bé. La majoria van saber de quin alumne es tractava mentre u llegia i els va agradar molt la dinàmica.

La segona setmana de l'estada a l'escola vaig realitzar la dinàmica: m'he de decidir. Aquesta dinàmica també la podem trobar al Programa CA/AC.

Aquesta dinàmica consisteix en escoltar un text que llegeix el mestre i un cop llegit els alumnes han d'escollir entre diferents opcions. Primer de tot, els alumnes ho realitzen de manera individual, i un cop ho han fet individualment ho posen en comú en grup.

L'objectiu, tal i com comenten els autors Pujolàs i Lago (Coords.) (2011) consisteix en descobrir que les decisions preses em equip són més encertades i eficaces que les preses de forma individual.

El text que es llegeix als alumnes és el següent:

“Un grup de nois i noies han anat a una excursió organitzada per Aynor per visitar els pobles de la Sierra de la Pila. Per desplaçar-se en aquesta excursió utilitzen l'autobús de Fundown, amb tanta mala sort que, a mig camí de dos d'aquests pobles l'autobús té pana i no pot continuar. A més a més, per la zona on s'ha avariat l'autobús quasi mai no passa ningú, i no hi ha cobertura per poder demanar ajuda per telèfon mòbil.

Tenint en compte tot això, i que l'autobús és a ple sol un migdia de juliol, es pren com mesura urgent què cinc voluntaris recorrin a peu els deu quilòmetres de distància que hi ha fins al poble més proper per poder demanar ajuda.

En aquest poble hi ha un bon taller mecànic i diverses cabines de telèfon. Però ara tenen un altre problema: els cinc voluntaris necessitaran determinats objectes i provisions per poder arribar al poble per demanar ajuda.

L'autobús, com us podeu imaginar tractant-se d'una excursió, està ple de coses; coses entre les que haurem de seleccionar les cinc que ens facilitaran poder arribar al poble més proper.”

Per tal de veure si recordaven el text i veure si havien pres atenció durant la lectura els vaig fer diferents preguntes oralment, i, a mesura que contestaven, jo ho anava apuntant a la pissarra. Vam apuntar el següent:

- Van a visitar pobles amb autobús.
- L'autobús s'avaria.
- Ple sol a un migdia de juliol.
- Cinc voluntaris van a un poble a demanar ajuda.

Un cop realitzada tota aquesta primera part i fixant-nos en l'última frase del text: *“L'autobús, com us podeu imaginar tractant-se d'una excursió, està ple de coses; coses entre les que haurem de seleccionar les cinc que ens facilitaran poder arribar al poble més proper”*, els vaig donar una fitxa a cadascú, on hi havia dues taules: la primera d'elles amb la llista dels 10 objectes que es troben dins l'autobús i que han d'escollir. Al costat, la segona taula dividida amb dues parts: la primera d'elles on individualment els alumnes havien de triar els cinc objectes que escollirien, i a sota, a la segona part de la taula hi havia un espai per completar el mateix però en grups. Vegeu figura 9.

<p>LLISTA D'OBJECTES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un radiocasset 2. Cantimpleres amb aigua 3. Roba d'abric 4. Gorres per protegir-nos del sol 5. Telèfons mòbils 6. Un mapa de la zona 7. Recipients amb menjar 8. Una farmaciola 9. Una consola de videojocs portàtil 10. Llanternes 	<p>JO EM QUEDO AMB:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. <p>EL GRUP ENS QUEDEM AMB:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5.
--	--

Figura 9: fitxa per fer la dinàmica: M'he de decidir

Durant el procés en què els alumnes omplien la fitxa individualment van sorgir pocs dubtes i tots van escollir el material que els semblava més adequat. Un cop van haver acabat, amb el mateix grup cooperatiu que seien durant la resta de classes van realitzar la part grupal.

Els vaig dir que abans de tot cadascú havia de llegir els objectes que havien escollit, si coincidien amb tots significava que havien escollit bé i per tant no s'haurien de posar d'acord en quins posar (ja que tots tindrien els mateixos) però en el cas que algun company tingui algun objecte diferent haurien de decidir quins posar i perquè.

Un cop acabat, vam posar-ho en comú oralment. Tots els grups van coincidir amb els mateixos objectes. Els vam anar dient un per un i amb l'explicació del perquè era el més adequat, i a continuació us poso la solució:

Selecció d'objectes correcta (i la seva justificació):

- 1. Cantimpleres amb aigua.** Al migdia al juliol fa molta calor i és necessari hidratar-se.
- 2. Gorres per protegir-nos del sol.** Per evitar marejos o una insolació caminant sota el sol.
- 3. Un mapa de la zona.** Per evitar perdre's i poder arribar a la nostra destinació.
- 4. Menjar.** Per refer les forces i poder realitzar la caminada.
- 5. Una farmaciola.** Per si hi ha qualsevol imprevist pel camí.

Tot i posar-se d'acord tots els grups, alguns alumnes, de manera individual havien escollit algun objecte que la resta de grup no havia escollit. Per exemple, un alumne va triar el telèfon mòbil (per poder trucar) però amb el grup van decidir no posar-lo perquè no hi havia cobertura. Algun altre alumne havia escollit llanternes (per si de cas no s'hi veien) però van decidir no posar-lo amb la resta del grup, ja que era de dia i no creien que es pugues fer de nit mentre els excursionistes caminaven.

Així doncs, en general l'activitat va funcionar molt bé ja que tots els grups es van posar d'acord i van escollir els objectes correcte. A més, aquells grups que individualment no havien triat els mateixos objectes, van saber discutir i buscar la raó del perquè deixar-ne un i no un altre i així posar-se d'acord.

La quarta dinàmica que vam plantejar realitzar amb els alumnes va ser: Món de colors. Aquesta dinàmica la podeu trobar també al Programa CA/AC. En el meu cas, vaig realitzar alguna modificació.

L'activitat tal i com comenten els autors Pujolàs i Lago (Coords.) (2011):

Es tracta d'una dinàmica de grup molt útil per reflexionar sobre la composició dels equips seguint criteris d'homogeneïtat o d'heterogeneïtat.

Trobem a més diferents objectius a tenir en compte:

- a) Fer una aproximació als criteris que es segueixen per conformar grups socials.
- b) Constatar la tendència a discriminar a aquells que són diferents.
- c) Treballar l'homogeneïtat i la diversitat en la formació de grups.

Pel que fa a la dinàmica funciona de la següent manera: tots els alumnes es posen a una paret de l'aula. Han de tenir els ulls tancats i estar en silenci. La mestra col·loca a cadascun un gomet al front (de manera que cap alumne se'l pugui veure). Un cop tots tenen el gomet (del color que hagi tocat) poden obrir els ulls i la mestra els informa que tenen dos minuts per agrupar-se (amb els colors que els han tocat).

El mestre ha de fixar-se en quins són els alumnes que condueixen a la gent cap als seus grups de diferents colors agafant-los i portant-los, també amb les expressions de les persones que no saben què fer o que es queden sense grup perquè ningú els ajuda ni demanen ajuda, també és important fixar-se amb els alumnes que esperen que algú els porti, etc.

Durant l'activitat vaig poder observar que els més atrevits i els que tenen menys vergonya començaven a moure's i ajuntaven als seus companys. També vaig observar que els alumnes que els costa més integrar-se amb la resta de companys els costava més i es quedaven quiets esperant que algú els ajudés. D'altres alumnes anaven voltant fent símbols als altres nens per demanar si tenien el mateix color i alguns els contestaven també amb símbols (per exemple, agafaven un alumne que tenia el mateix color de gomet i li ensenyaven d'aquesta manera el color que portava).

L'activitat va ser molt divertida i tots la van gaudir molt. Després vam fer una posada en comú sobre com havia anat i alguns alumnes deien que no sabien què fer, ja que es trobaven perduts al no saber quin color portaven. A d'altres els va semblat molt divertit el fet de poder moure's i buscar els companys que tenien el mateix color.

La següent activitat realitzada la vam treballar dins l'aula. Prèviament i juntament amb la tutora del grup vam preparar el material. Vam aconseguir sis caixes i vam buscar un mapa de cada continent del món, de manera que cada caixa representava un continent.

La dinàmica consisteix en que cada equip de l'aula (sis) representen un continent del món: Europa, Àsia, Àfrica, Amèrica del Nord, Amèrica del Sud i Oceania. Primer es realitza una explicació prèvia de la riquesa i la pobresa de les diferents parts del món i a continuació es distribueix una sèrie de material a cada caixa tenint en compte la pobresa o riquesa d'aquell continent.

L'objectiu del joc és que el món vol fer una festa, tots junts, i per fer-ho necessiten fer banderetes per penjar. Així doncs, es demana a cada equip (continent) que ha de realitzar 10 banderetes, ja que en volem 60 en total i tenen 20 minuts per fer-ho.

Se'ls explica també com han de ser les banderetes, de manera que tothom les faci de la mateixa mida, i a més han d'estar pintades amb un mínim de tres colors diferents.

Amb aquesta dinàmica es persegueix potenciar principalment la cooperació entre els alumnes, ja que molts d'ells tindran molt poc material (perquè són un continent pobre) i d'altres en tindran molt (perquè són un continent molt ric).

També és important que el mestre es fixi en totes les actituds dels alumnes durant el joc, ja que se'ls hi ha comentat durant l'explicació que poden demanar-se ajuda, poden deixar-se material o negociar. En aquest cas, el mestre es pot fixar en qui li costa deixar material i demana quelcom a canvi, pot fixar-se també en qui són els membres de l'equip que "tiren" més de la feina i quins són els que es deixen "manar", etc.

Per altra banda, aquesta dinàmica de grup pot ser molt interessant de dur a terme perquè ens garanteix la presència, la participació i el progrés de tots els alumnes, ja que se'ls demana que treballin en equip i que tothom ha de participar.

A partir d'aquesta dinàmica, de les que ja hem realitzat fins ara i de les que ens queden per fer podem potenciar cada vegada més la cohesió del grup classe, així com també, en moltes d'elles, anar treballant la cooperació per tal de més endavant poder passar a treballar amb l'àmbit B del Programa CA/AC.

així doncs, un cop explicada l'activitat explicaré com va funcionar a l'aula. Primer de tot adjunto una imatge on veureu tot el que vam apuntar a la pissarra per fer el col·loqui inicial, on

amb els alumnes concretàvem quins continents eren més pobres i quins més rics, i també vam discutir perquè havia passat això. Vegeu figura 10.

AMÈRICA DEL NORD <ul style="list-style-type: none"> • Molt rica • És mitjana de terreny 	EUROPA <ul style="list-style-type: none"> • Rica • És petita de terreny 	ÀFRICA <ul style="list-style-type: none"> • Molt pobre • És gran de terreny
AMÈRICA DEL SUD <ul style="list-style-type: none"> • Pobra • És gran de terreny 	OCEANIA <ul style="list-style-type: none"> • Mig – mig • És petita de terreny 	ÀSIA <ul style="list-style-type: none"> • Molt pobre • Molt gran de terreny

Figura 10: pensem com és cada continent.

Així doncs, després de parlar i veure com era cada continent, els vam repartir el material segons el lloc d'on eren. Per exemple, els continents més rics com Amèrica del Nord tenia moltes tisores, coles per enganxar, grapadora... en canvi els continents més pobres com Àsia tenien material com fulls o colors, perquè tenen més matèria primera.

Un cop tot repartit vam començar el joc. Tots els grups es van posar a fer banderes molt ràpid, fins que van haver de començar a demanar coses als altres grups i a negociar. Hi havia equips que s'ho deixaven sense cap problema, i d'altres que algun alumne volia moltes coses a canvi ja que no deixava res gratis.

Durant el joc, una alumna ens va demanar que ens hi acostéssim jo i la seva tutora i ens va demanar que perquè estaven corrent tant per acabar si l'objectiu era fer una festa tots junts. La pregunta ens va sorprendre. Quan es posa al joc una mica de competició tots es van oblidar de l'objectiu comú i final i en comptes de cooperar entre tots (ja que tots volien el mateix) van córrer perquè guanyés el seu equip.

Un cop acabada l'activitat, vaig demanar a l'alumna que ens havia fet la pregunta que ho digués en veu alta. Tots els alumnes es van quedar callats i no sabien el perquè ho havien fet d'aquella manera. Un es va atrevir a dir: *"és veritat, no ho sé perquè hem corregut si no has dit que guanyaria res el primer..."*. per tant, d'alguna manera els alumnes van veure que havien de ser els millors i els primers i es van oblidar de la resta del joc.

Per altra banda també vam fer una posada en comú de cada equip. Vam poder observar que l'equip que representava l'Amèrica del Nord no deixava material, i la resta d'equips es van queixar que algun dels seus membres agafava material sense permís i no el tornava. L'equip que representava l'Amèrica del Sud (que eren pobres) ho deixaven tot i no demanàvem res a canvi.

Per altra banda, els que representaven a Europa ho deixaven tot (i una de les membres de l'equip va ser la que va tenir en compte l'objectiu i es feia preguntes sobre perquè competien si al cap i a la fi havien de aconseguir fer una festa junts). L'equip que representava Oceania deixava material però negociava, és a dir, demanava quelcom a canvi (per exemple: els deixaven colors a canvi de fulls).

L'equip que representava Àfrica deixava les coses sense problemes i sense demanar res a canvi i finalment, els que representaven Àsia ho deixaven tot sense demanar però ells també anaven a demanar a altres taules.

l'activitat va funcionar molt bé. al final, després de fer les rondes pels diferents equips vam arribar a unes conclusions tots junts que els vam demanar que se les copiessin en un full (veure figura 11), i al final de la classe vam penjar les banderetes per tota la classe.



Figura 11: imatge de les conclusions finals del joc.

La penúltima dinàmica proposada és la de l'entrevista. Aquesta també està extreta del Programa CA/AC tot i que hi he fet algunes modificacions. Vaig pensar que seria interessant ajuntar alguns alumnes concrets amb altres, per això, vaig realitzar les parelles jo mateixa.

Després de casi dos mesos, ja coneixia bastant bé als alumnes i m'havia fixat amb qui s'ajuntava cadascun d'ells.

Mentre feia les parelles, tenia en compte el fet que no es coneguessin tan com amb algun altre. Per exemple, hi ha un grup de nenes que sempre juguen juntes i que, a més, seuen juntes en grup, i per tant cap d'elles anaven juntes, sinó que les vaig posar amb altres.

L'activitat la vam realitzar de manera oral i cadascú va realitzar les preguntes que volia, sense determinar cap tema concret. Primer vam explicar què era una entrevista i al veure que tots els alumnes ho coneixien bé els vaig fer aixecar a tots i es van posar a la paret, i jo a poc a poc anava cridant a les parelles que vaig fer.

Molts alumnes es van trobar a l'inici que no sabien què dir-se. D'altres en canvi els costava menys parlar entre ells. Com que estaven assentats amb grups, algunes parelles que no sabien què demanar-se aprofitaven per parlar amb la parella del davant, o fer les mateixes preguntes. D'altres alumnes deien que ja es coneixien massa i que per això no sabien què preguntar-se.

Al final de l'activitat vam realitzar un petit col·loqui, on alguns alumnes van explicar com s'havien sentit. Tal i com he comentat anteriorment, alguns em van comentar que no sabien què dir-se ni preguntar-se, perquè ja es coneixien massa, d'altres deien que no sabien què demanar perquè en aquell moment no els hi sortia res a dir, i d'altres van manifestar que havien après coses noves de l'altre persona que no s'esperaven. Alguns d'ells (els més atrevits) també van dir que no s'esperaven la parella que els hi havia tocat, i que si haguessin triat lliurement segurament no haguessin anat amb aquell company o companya, sinó amb els que solen anar normalment, les amistats més properes.

Finalment, una setmana després d'acabar l'estada a l'escola vam realitzar l'última activitat. Aquesta està adaptada de la dinàmica que proposa Jesús Soldevila (2015)⁸ a la seva tesi doctoral: *Juguem per conèixer, sentir, empatitzar*.

Primer de tot vam passar el curtmetratge de: *Por 4 esquinitas de nada*. Aquest vídeo ens va permetre parlar després sobre les diferències. Tots van coincidir en que som diferents, i que

⁸ Activitat extreta de la Tesi doctoral de Jesús Soldevila.

Soldevila, J. (2015). Tesi Doctoral: "*La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*". [en línia] [Consulta: 29 d'abril de 2016]. Disponible a: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/315838/tesdoc_a2015_soldevila_jesus_inclusio_escolar.pdf?sequence=1

això està bé. Un alumne (alumne 1) va comentar que hi havia gent diferent en tots els aspectes, per exemple, de la pell, o del cos (i es va referir al vídeo que havien vist feia un temps amb la seva tutora: *El circo de las mariposas*). Parlava d'aquest vídeo perquè recordava al protagonista que hi surt, que no té ni braços ni cames però que tot i les dificultats que té se'n surt molt bé.

Una altra alumne va fer referència al que havia dit el seu company i va dir: "*jo sóc diferent*", referint-se a que ella té la pell negra (és de Ghana). Aprofitant que parlàvem de les diferències, vaig introduir la dinàmica. Tal i com havia dit l'alumne 1, tots érem diferents i hi ha gent que té més dificultats i barreres que nosaltres. Per això, els vaig explicar que simulàriem la situació d'aquestes persones, almenys per una estona.

Vaig aprofitar els grups en què estan assentats els alumnes i cada grup tenia una dificultat diferent. L'equip 1 els hi vam tapar els ulls, l'equip 2 els hi vam tapar les orelles perquè no hi sentissin, l'equip 3 els hi vam lligar les dues mans i l'equip 4 els hi vam lligar els peus.

Quan tots vam estar preparats, vaig començar a explicar. Primer els vaig demanar que es podien aixecar de la seva cadira i voltar per l'aula i que jo els hi aniria dient animals que haurien d'imitar.

L'equip 1 (ulls tapats) tenien molts problemes per avançar, posaven les mans al davant per no topar amb cap paret ni cap taula. L'equip 2 no havia sentit el que jo vaig demanar i anaven demanant tota l'estona què havien de fer (fins i tot algun va dir que s'avorria). Alguns de l'equip dos van decidir aixecar-se i caminar com la resta (imitar-los), en canvi altres es van quedar assentades sense saber què fer.

L'equip 3, amb les mans lligades, no van tenir massa problemes en aquesta ocasió, i l'equip 4 no podia caminar, així que anaven fent sals i es queixaven perquè es cansaven molt.

Els vam demanar que imitessin quatre animals: primer la serp, després el gat, el gos i una granota per acabar. Pel que fa al primer animal, la serp, l'equip 3 i 4 (que tenien les mans o cames lligades) la van fer, amb algunes dificultats però se'n van sortir. Els que portaven els ulls tapats van tenir alguns problemes, ja que ja els era difícil caminar i posar les mans davant, quan es van haver d'estirar casi no es movien perquè tenien por de topar amb el cap a algun lloc. Els que no hi sentien demanaven tota l'estona què havien de fer perquè no sentien, i va passar igual que el primer cop: alguns d'ells es van posar a imitar la resta de companys i d'altres no sabien massa què fer ni com.

Amb el segon i tercer animal (gat i gos) que són molt semblants, van sortir una mica millor. Tot i això, els que no hi sentien continuaven igual, per exemple, tots imitaven el so del gos i el gat, però els que no hi sentien no deien res, només caminaven de quatre potes, imitant el que feien tots.

Finalment, amb la granota i va haver més rebombori. Els que tenien les cames lligades els va resultar fàcil, perquè ja havien de saltar per desplaçar-se a qualsevol lloc, els que tenien les mans lligades també ho van poder fer bé. Els que no hi sentien imitaven el que feien tots sense imitar el so, perquè no sabien quin animal era i els que no s'hi veien es desplaçaven poc, per por.

Un cop vam haver acabat, els vaig demanar que tornessin tots al seu lloc i es van treure els mocadors dels ulls, les orelles, les mans i les cames i vam fer una mica de posada en comú del joc.

Primer de tot, tots van mostrar que els havia agradat molt realitzar la dinàmica, s'ho van passar molt bé i la majoria manifestava ganes de canviar de grup (en comptes de tenir els ulls tapats portar les cames lligades). Per qüestions de temps no vam poder fer aquests canvis, però la tutora els va dir que un altre dia ho farien i tots passarien pels diferents rols.

Un cop fet això vaig demanar per equips com s'havien sentit. L'equip 1 (que portava els ulls tapats) va comentar que es van cansar de no veure-hi i que tot i que s'ho havien passat molt bé tenien ganes de treure's el mocador. L'equip 2 (que portava les orelles tapades) van comentar que s'havien avorrit sense saber què fer, el fet de no sentir-hi no els hi agradava. Vam comentar també, que a les persones que són sordes ens hi podem comunicar amb llenguatge de signes si n'aprenem, o bé, en casos concrets podrien llegir els llavis de la persona que parla (tot i que seria molt difícil).

En el cas de l'equip 3 es van queixar que estaven cansats de dur les mans lligades, però que el fet de tenir-les així no els hi havia suposat tanta dificultat com la resta d'equips. Tot i això, un alumne va comentar que no s'imaginaria sense tenir braços, ja que els fan servir per tot, alguns d'ells es preguntaven com escriurien o com agafarien les coses dels prestatges al supermercat, per exemple.

Finalment, l'equip 4, que tenia les cames lligades, van comentar que s'havien cansat molt perquè com que no podien caminar havien de saltar tota l'estona. Vam comentar també que la gent que no té cames normalment van amb cadira de rodes, i quan vam donar aquesta idea, alguns alumnes van dir que els hi agradaria molt anar-hi. Jo els vaig comentar que segurament

els hi agradaria provar-ho una estona, però si hi haguessin d'anar tota la vida, no els agradaria tant.

Un cop vam haver fet la ronda d'equips, els vaig preguntar perquè no s'havien demanat ajuda entre ells. Tots es van quedar callats, no sabien què dir, ni sabien perquè no n'havien demanat. Finalment, una nena que anava a l'equip 2 va comentar que no hi havia pensat i que li hagués servit de molt, sobretot al seu equip i a l'equip 1 (que no s'hi veien).

En general doncs, l'activitat va funcionar molt bé i va agradar molt a tots els alumnes, estaven animats i amb ganes de tornar-lo a fer canviant els rols de cada equip. També cal quedar-se amb la idea que les ajudes són una part molt important i tot i tenir limitacions, podem aconseguir qualsevol cosa.

Així doncs i ja per acabar aquest apartat, cal dir que les dinàmiques de grup per cohesionar el grup són una part essencial. En aquest cas, n'he realitzat unes quantes tenint en compte el temps, però caldria continuar-les fins que s'acabi el curs i l'any següent fer-ne més, ja que la cohesió és un aspecte que no s'ha de deixar de treballar mai.

A continuació trobareu els dos últims apartats del present treball final de grau. Primer de tot hi haurà una part amb l'anàlisi de dades final on s'analitzen els diferents instruments utilitzat després de l'estada a l'escola i es comparen amb els que es van fer inicialment, per tal de veure si hi ha hagut alguna millora a l'aula, o no. I finalment, acabarem amb les conclusions del treball, fent un resum i destacant aquelles parts i aspectes més importants a tenir en compte quan parlem de la cohesió de grup.

7. ANÀLISI DE DADES

Tal i com he explicat a l'apartat 5, l'última fase del treball correspon a realitzar l'anàlisi de les dades que s'han obtingut al llarg de la recerca, així com també doncs, avaluar els resultats obtinguts a través del Programa CA/AC, concretament en l'àmbit A de cohesió de grup.

A l'inici de l'anterior apartat hi ha l'anàlisi de dades dels instruments realitzats a l'inici de l'estada a l'escola, i a continuació realitzaré l'anàlisi de dades finals, és a dir, l'anàlisi de les dades dels instruments realitzats al final de l'estada a l'escola, per tal de veure si hi ha hagut millores o no.

Pel que fa als resultats que veureu a continuació, els he extret a partir de la triangulació de les dades com ja he comentat anteriorment, d'aquesta manera a partir de totes les informacions que he anat recollint n'obtenim un resultat final.

L'autora Martínez (2006) a l'article: *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*, comenta:

Recomana la utilització de múltiples fonts de dades i el compliment del principi de la triangulació per garantir la validesa interna de la investigació. Això permetrà verificar si les dades obtingudes a través de les diferents fonts d'informació guarden relació entre sí (principi de la triangulació), és a dir, si des de diferents perspectives convergent es efectes explorats en el fenomen d'objecte d'estudi. (Martínez, 2006:185).

En conseqüència a tot això, l'autora ens comenta que l'investigador podrà utilitzar diferents fonts d'informació i obtenir així una millor conclusió per l'anàlisi de les dades.

Així doncs i en primer lloc, tal i com ja he explicat anteriorment, es va realitzar un sociograma per tal d'analitzar com estava el grup classe de cohesionat. Després de realitzar-lo i veure que alguns alumnes estaven bastant "exclosos" de la resta de grup es va optar per començar a treballar cooperativament. Primer de tot es van crear equips, de manera que durant tot el trimestre els alumnes seien de la mateixa manera i amb els mateixos companys. Aquests grups són realitzats de manera heterogènia i partint dels resultats obtinguts en el sociograma, seguint el que comenten Pujolàs i Lago (Coords.) (2011) al Programa CA/AC. Pel que fa a l'anàlisi del sociograma el podeu trobar a l'annex 6.

Un cop realitzada l'estada a l'escola, en comptes de tornar a passar el sociograma (que per raons de l'escola no ha pogut ser, ja que el passen al tercer trimestre) he realitzat el grup de

discussió. A l'annex 9 hi podeu trobar les diferents preguntes que es van realitzar i les respostes dels alumnes.

Tal i com haureu pogut llegir a l'annex, els alumnes senten confiança entre ells quan estan dins l'aula, no els fa vergonya participar, tot i que hi ha alguns alumnes que són molt tímids, i tot i sentir confiança amb els seus companys els costa participar activament, demanar ajuda, etc. Per tant, penso que és important continuar treballant amb la cohesió del grup i realitzar diferents dinàmiques que ajudin a alguns alumnes a integrar-se més de ple amb la resta de companys.

També he pogut observar que després de realitzar diferents dinàmiques de cohesió, a la majoria tan els hi és amb qui s'ajunten de la classe, s'avenen tots i no tenen problemes a l'hora de treballar o jugar amb algú concret, encara que, si són ells els que han d'escollir una parella o grup, reconeixen que s'ajuntarien amb els més amics o els mateixos de sempre. M'ha sorprès però, que tenen molt en compte el fet que, quan han d'escollir algun grup amb qui treballar, ells mateixos busquen que hi hagi diferents alumnes dins el grup. Per exemple, una nena deia: *"jo intentaria que en un grup de quatre hi haguessin dos companys que en sàpiguen molt i dos que no tant, així entre el grup ens podem ajudar els uns als altres"*. D'aquesta manera podem observar com els alumnes pensen amb els seus companys, i tenen molt en compte l'ajuda que els poden oferir.

D'altra banda trobem els qüestionaris realitzats tan a l'inici com al final de l'estada de pràctiques. Per extreure'n un resultat final i així poder analitzar l'evolució que hi ha hagut he sumat les puntuacions de cada dimensió i n'he extret una mitjana. A l'annex 7 podeu trobar el primer qüestionari realitzat, a l'annex 10 hi podeu trobar el segon qüestionari (fet al final de l'estada a l'escola) i finalment a l'annex 11 hi trobareu l'anàlisi complet amb les conclusions dels resultats del qüestionari.

Per últim, a l'annex 12 trobareu un breu anàlisi comparatiu de l'observació duta a terme a l'inici i al final de l'estada a l'escola, aquest serà destacant sobretot les diferències més importants que hi ha des de l'inici fins al final, per tal de veure si hi ha hagut millora, o no. El fet de realitzar l'observació ha servit sobretot per poder observar aspectes d'aula com veure com és la interacció dels alumnes amb la mestra, dels alumnes entre ells o si les activitats i el treball que realitzen és adequat o no per tothom.

Si triangulem les dades del sociograma i grup de discussió, amb el qüestionari i l'observació que vaig realitzar l'última setmana podem constatar que la interacció entre els alumnes ha millorat, afavorint doncs a la inclusió i a la cohesió del grup en general. També cal remarcar, que seria interessant que es continuessin totes les dinàmiques durant la resta de curs, ja que el treball de cohesió ha de ser constant i no treballar-lo durant dos mesos i prou.

Tot i haver disposat de poc temps podem veure com les dinàmiques han donat alguna millora en els resultats, afavorint així a la cohesió i inclusió de tots els alumnes dins l'aula.

8. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA

Un cop finalitzades tant la part teòrica com la part pràctica on s'ha fet referència a la part més important de la recerca, on s'explica tot el procés de la intervenció, és necessari comentar tots aquells aspectes més rellevants i essencials que han sorgit al llarg del treball –a tall de conclusions per tal que quedi constància d'allò més important–.

Així doncs, durant el procés de tot el treball realitzat, he pogut observar diferents aspectes i, gràcies a la recerca feta, he pogut extreure un seguit de conclusions que pretenen donar resposta a la pregunta de recerca plantejada inicialment:

- La metodologia de l'aprenentatge cooperatiu és una eina eficaç per a la millora de la cohesió de tot l'alumnat dins l'aula?

En aquest apartat de conclusions es pretén donar resposta a aquesta pregunta a partir de tot el procés viscut i tot allò que he pogut observar i analitzar dins l'aula, així com també proposar algunes propostes de millora de cara a un futur, ja que si fos el cas, es podria continuar la recerca a la mateixa escola i a la mateixa aula i continuar treballant i avançant cap a una millora de la inclusió, la cohesió del grup i al treball cooperatiu.

Cal puntualitzar també que els resultats que es desprenen d'aquesta recerca no es poden generalitzar en altres casos, ja que totes les escoles, les aules, els mestres, els alumnes, etc., són diferents. Per tant, en aquest cas, em baso només en el que he pogut observar, analitzar i viure en la meva experiència.

Per tant, després d'establir els objectius del present treball, fer una cerca de tot allò referent a la part del marc teòric i realitzar l'estudi de cas a l'escola, –a partir de l'observació, entrevistes, qüestionaris, etc.,– i de la intervenció realitzada (com a proposta de millora per a la cohesió) he pogut concloure que:

- En primer lloc, durant la intervenció he pogut analitzar com els alumnes han interactuat més entre ells i es tenen més en compte a l'hora de realitzar grups de treball. Per exemple, a l'inici de l'estada a l'escola quan els tocava realitzar treballs en grup els costava el fet d'esperar i anar tots alhora a fer la feina, o deixar parlar tothom i deixar donar les idees de tots els membres del grup, ja que de normal es quedaven amb la millor idea que sortia i tots apuntaven el mateix, sense tenir en compte les opinions de la resta. Al final de l'estada a l'escola, gràcies a diferents tècniques que

hem anat treballant tots parlen primer el què creuen que han de posar (per exemple, llapis al mig) i un cop han parlat tots, decideixen què és millor posar i escriuen.

- He pogut observar com aquells alumnes més exclosos del grup són, cada vegada més, part d'un equip i poc a poc tots hi posen el seu granet de sorra per aconseguir-ho. Per exemple, em va sorprendre el fet que quan vam realitzar el grup de discussió més d'un alumne va destacar la importància de realitzar i ajuntar-se amb grups de persones diferents, de manera que en un mateix equip hi haguessin dues persones que se'n sortissin millor en les diferents àrees i dos altres alumnes que tinguessin més dificultats, ja que d'aquesta manera es podien ajudar entre ells i avançar junts.
- He pogut observar una millora en la cohesió del grup, en la interacció mentre realitzen treballs i projectes o mentre juguen tots.
- En quart lloc també m'agradaria destacar el fet que cada vegada hi ha més respecte entre companys, cosa que al principi era un dels aspectes que més costava. Per exemple, accepten les opinions de tots els membres del grup, vinguin de qui vinguin, intenten que tothom participi per igual i que tothom tingui veu quan fan quelcom junts, etc.
- També m'agradaria destacar tot el treball a partir del programa CA/AC, que ha permès realitzar diferents dinàmiques de cohesió de grup i que han anat molt bé dins l'aula. Les diferents dinàmiques ja les he explicat en l'apartat 6, i en cadascuna he explicat com van funcionar i quina millora ens va aportar a nivell de grup classe.
- En penúltim lloc penso que és molt important el fet d'ensenyar als alumnes a treballar cada vegada més en grup i cooperativament, oferint-se així ajudes no només entre mestre, alumne i contingut (seguint una teoria constructivista) sinó també entre els mateixos alumnes. En aquest cas la mestra ja potenciava molt el fet de posar en comú tot allò que fan amb els equips corresponents, de manera que quan algun company tenia alguna dificultat, obtenia ajuda per part dels altres.
- Finalment destaco la importància de realitzar dinàmiques, trobar noves estratègies i noves tècniques per treballar dins l'aula i aportar així maneres diferents de treballar als alumnes. En aquest cas, em refereixo a dinàmiques que he realitzat amb els alumnes, a tècniques que milloren la cooperativitat entre els alumnes, etc.

Per una banda, com a proposta de millora pel centre m'agradaria destacar el treball que es podria fer per una banda a través de *l'Índex per a la Inclusió* (2002) i per altra banda a partir de la *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* (2010).

Entenc però que *l'Índex per a la Inclusió* o *la Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* són un altre aspecte fonamental per avaluar cap a la inclusió, però no l'únic. Cal una consciència i una cultura a nivell de centre important per tal de canviar, millorar i fer camí cap a la inclusió.

Pel que fa a la *Guia per a la inclusió*, aquesta ens pot oferir un procés d'ensenyament i aprenentatge on tots els nens i nenes estiguin inclosos i gaudeixin de l'aprenentatge; tots els alumnes s'han de sentir part d'un grup, beneficiar-se entre ells a l'hora d'aprendre i aprendre a treballar junts.

Per tal de començar a dur a terme una petita anàlisi del centre a partir de la *Guia per a la inclusió* podríem optar per conèixer aspectes que tenen a veure amb les mesures d'atenció a la diversitat atenent als quatre àmbits d'intervenció. Podríem realitzar una entrevista per tal de començar a conèixer el centre i entrevistar principalment a dues mestres: la mestra d'educació especial i la coordinadora de l'escola.

L'entrevista que realitzaríem el faríem a partir de preguntes extretes a partir dels diferents principis proposats a la *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*⁹, on hi trobem els quatre àmbits que són de suport a la inclusió, i són els següents:

- Col·laboració amb el tutor en la planificació i el desenvolupament del PI i suport a les famílies.
- Suport individualitzat.
- Suport dins de l'aula.
- Planificació i desenvolupament de les mesures d'atenció a la diversitat.

L'entrevista que realitzaríem es pot trobar a l'annex 13.

Per altra banda també podríem tenir en compte diferents aspectes que ens servirien per futurs treballs, com analitzar l'aula i també altres contextos del centre, com la cultura predominant, els recursos, els mestres, la metodologia que es treballa, etc.

⁹ Guia feta per David Duran, Climent Giné i Álvaro Marchesi.

Altres propostes de millora del present treball podríem destacar que, per començar, caldria tenir més temps per fer un treball més exhaust i complet. D'aquesta manera, es podrien afegir altres propostes de millora, com per exemple fer més tutories individuals amb els alumnes –per tal de saber com han viscut l'experiència i què pensen del treball realitzat–, aplicar més dinàmiques tant de cohesió com de treball cooperatiu i assessorar als mestres perquè aquests coneguin noves tècniques, proposar la realització de grups heterogenis en les diferents àrees i treballar cooperativament.

A més, partint que ja he començat a treballar amb el Programa CA/AC es podria continuar el treball aplicant, evidentment, més dinàmiques de cohesió de grup, ja que són fonamentals pel bon funcionament del grup i avançar una mica més cap a l'àmbit B i C del Programa, on no només es treballa la cohesió a partir de dinàmiques, sinó que aquesta l'afavoreixen a partir del treball cooperatiu dins l'aula. D'aquesta manera, podríem ensenyar i els alumnes podrien aprendre què és treballar en grup, i trobar diferents tècniques i instruments, com el llapis al mig o el foli giratori, per tal de treballar millor.

Per acabar aquest apartat de conclusions i tot el present treball, m'agradaria fer referència a un aspecte que penso que després de realitzar tot el treball i la recerca és essencial plantejar-me: Per què m'ha servit?

Principalment, tal i com vaig comentar i plantejar-me a l'inici del treball, el tema escollit és perquè penso que en un futur, pròxim espero, em pot servir de molt. Després d'haver acabat el grau, en diferents classes s'ha treballat bastant a partir de *l'Índex per a la inclusió* o amb la *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*, però en canvi, tot hi haver fet alguna pinzellada al Programa CA/AC no l'havíem treballat a fons. D'aquesta manera, després d'haver realitzat el treball he pogut aprofundir en aquesta recerca i m'ha servit per dur a terme una intervenció que ha donat uns resultats positius després de tota la realització.

Per altra banda, també penso que el fet de conèixer totes les tècniques que hi ha al Programa CA/AC i que he utilitzat en l'estada a l'escola és molt positiu, ja que a la mateixa escola hi havia molts mestres que no n'havien sentit parlar mai, i que després de veure com es realitzaven més d'un d'ells les està realitzant actualment a l'aula amb els seus alumnes.

També m'agradaria comentar el fet que durant la realització de la part pràctica m'ha permès realitzar una intervenció en un grup classe i, per tant, practicar i posar-me des de la perspectiva de mestra per unes hores. A més, per altra banda, també m'ha donat la

oportunitat d'aprofundir en el coneixement dels diferents instruments que he utilitzat en la part de recollida de dades, com són l'entrevista, l'observació, el qüestionari, etc.

Finalment, com a dificultat, només puc comentar que el temps ha anat en contra, ja que amb dos mesos, tot i haver obtingut uns resultats que són millors que al primer trimestre, no dóna temps per treballar diversos aspectes ni arribar a aprofundir-hi. Aquest comentari es basa en el fet que, abans hi ha d'haver un període d'adaptació a l'escola i conèixer als alumnes –i que aquests et coneguin–. Una vegada el vincle està establert, es pot començar amb la part de la intervenció. Per aquest motiu, seria ideal començar des de zero en un grup classe i acabar el curs amb el mateix perquè, d'aquesta manera, s'avança progressivament cap al treball que es pretén inicialment.

Ara sí, i ja per acabar, afegir que el present treball m'ha fet veure encara més d'una perspectiva més positiva tot el fet del treball cooperatiu i la importància de la inclusió dins l'aula, i tot i el treball i el camí que queda perquè això sigui totalment possible a totes les escoles, si hi ha ganes, tot és possible.

“La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y aprender de sus compañeros y con ellos dentro del aula.”

Stainback

9. BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, M.; BOOTH, T. (2002). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: CSIE.

AINSCOW, M. (2005). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, núm. 6, p. 119-124.

BISQUERRA, R. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla, 2004.

BRAY STAINBACK, S. "L'educació inclusiva: definició, context i motius". *Suports*, 2001, vol.5, núm.1, p. 18-25.

COLL, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (69), 153-178.

DURAN, D.; GINÉ, C.; MARCHESI, Á. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Barcelona: Arts gràfiques Orient, SA.

ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

GONZÁLEZ, M.J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Aguacilar: Alicante.

HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula*. Barcelona: Graó

KRUEGER, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.

LARA GUIJARRO, E., BALLESTEROS, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Universitat Nacional d'Educació a Distància: Madrid.

LATORRE, A., del RINCÓN IGEA, D., & ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*.

LÓPEZ, F. (Coord.) (2001). *Estrategias organizativas de aula, propuestas para atender la diversidad*. Venezuela: Graó

MARTÍNEZ, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08).

MUNTANER, J.J. (2010) "De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Dins: *25 Años de Integración Escolar en España de*" Arnáiz Sánchez, P.; Hurtado, MD y Soto, FJ (Coords.) 25.

ONRUBIA, J. (1995). "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas". Dins: COLL, C. (coord.) *El constructivismo en el aula*. Capítol 5. Barcelona: Graó.

PUJOLÀS, P., LABORDA, C. (2001) "El modelo individualizado en educación especial". Dins: *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (pp. 113-128). Ediciones Aljibe.

PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: EUMO.

PUJOLÀS, P. i LAGO, J.R. (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. Dins P. Pujolàs (Ed.), *Cap a una educació inclusiva: Crònica d'unes experiències*. (p.7-16). Vic: Eumo.

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

PUJOLÀS, P.; LAGO, J.R.; NARANJO, M.; RIERA, G.; OLMOS, G.; PEDRAGOSA, O.; SOLDEVILA, J.; TORNÉ, A.; RODRIGO, C. El programa CA/AC ("Cooperar per aprendre/ Aprendre a Cooperar). Per ensenyar a aprendre en equip. Document intern del GRAD la Universitat de Vic.

RODRÍGUEZ, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08).

SLEE, Roger (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata

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

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Informe oficial: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria de Estado de Educación.

VILLASEÑOR, Á. B. (1997). *Metodologies qualitatives en la investigació psicològica* (Vol. 68). Editorial UOC.

10. WEBGRAFIA

CARAZO, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. [en línea]. Dins: *Pensamiento y gestión: Revista de la división de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, (20), 165-193. <http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf>. [Consulta: 8 de maig de 2016]

CASTEJÓN, E; PRIETO, A. i BOLE, E. (2012). “Mòdul 3. Actuacions en el centre. Respostes educatives i organització escolar” [en línea]. <<http://www.prisma.cat/informacio/agc/m3.pdf>>. [Consulta: 21 de novembre de 2015].

DIEC. DICCIONARI ESTUDIS CATALANS. (Segona Edició). *Recerca*. <<http://dlc.iec.cat/>>. [Consulta: 10 d'abril de 2016]

PENALVA, C.; MATEO, M.Á. *Tècniques Qualitatives d'Investigació. Materials de suport a la docència en valencià* [en línea]. Alacant: Universitat d'Alacant, 2006. <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2466/1/Num77_Tecnicas_qualitatives.pdf>. [Consulta: 20 d'abril de 2016].

PEÑAHERRERA, M. y COBOS, F. (2011). La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación - acción. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 121-132. <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art6.pdf>>. [Consulta: 9 de Gener de 2016]

RIERA, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 133-149. <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>>. [Consulta: 8 de Gener de 2016].

RIERA, G. (2010). Tesis Doctoral: *“Cooperar per aprendre/Aprendre a cooperar” (Programa CA/AC). Avaluació d’un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa.* [en línia]. <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9326/tesi.pdf?sequence=1>> [Consulta a: 7 de gener de 2016].

SOLDEVILA, J. (2015). Tesis Doctoral: *“La inclusió escolar d’un infant amb diversitat funcional: una historia de vida.”.* [en línia]. <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/315838/tesdoc_a2015_soldevila_jesus_inclusio_escolar.pdf?sequence=1>. [Consulta: 29 d’abril de 2016].