



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

**COM L'APRENTATGE COOPERATIU CONTRIBUEIX
A INCLOURE A L'AULA ORDINÀRIA A ALUMNES AMB
DIFICULTATS D'APRENTATGE**

HOW COOPERATIVE LEARNING
CONTRIBUTES TO INCLUDING STUDENTS
WITH LEARNING DIFFICULTIES IN THE
ORDINARY CLASSROOM

David Vila Ballús

Grau en Psicologia

Treball Final de Grau

Tutora: Dra. Mila Naranjo Llanos

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Vic, 10 de Maig del 2021

Estudiant / Student

David Vila Ballús

Títol / Title

Com l'aprenentatge cooperatiu contribueix a incloure a l'aula ordinària a alumnes amb dificultats d'aprenentatge / How cooperative learning helps to include students with learning difficulties in the regular classroom

Itinerari / Itinerary

Psicologia Educativa / Educational Psychology

Grau

Grau en Psicologia / Degree in Psychology

Centre / Center

Universitat de Vic. Universitat Central de Catalunya / University of Vic. Central University of Catalonia

Facultat / Faculty

Facultat d'educació, Traducció i Ciències Humanes / Faculty of Education, Translation and Human Sciences

Departament / Department

Departament de Psicologia / Department of Psychology

Tutor del treball final de grau / Tutor of the final degree project

Dra. Mila Naranjo Llanos

Curs acadèmic / Academic year

2017 – 2021

Agraïments

És necessari incloure aquest breu apartat d'agraïment per a totes les persones que han contribuït en l'elaboració del present treball final de grau i alhora, han esdevingut referents per a créixer com a persona. A tots ells i elles, vull dedicar-los aquest treball i, sobretot, agrair tot el que han fet per mi.

En primer lloc a la Mila, tutora del treball, per a la seva tasca d'acompanyament en tot el procés de recerca. És un privilegi haver compartit diferents moments d'aprenentatge al teu costat, la teva professionalitat és un model a seguir –no canviïs mai, aquest és el camí– i un referent imprescindible per a futurs professionals de la psicologia educativa.

En segon lloc, als professors de la Universitat de Vic, ja que tampoc vull oblidar-me de les persones que d'una manera o altra, m'han acompanyat durant l'etapa acadèmica. Gràcies per a la dedicació, implicació, proximitat i l'ajuda ajustada que s'ha proporcionat davant les necessitats que es presentaven.

En tercer lloc, també voldria agrair a les meves amistats tots els bons moments que hem compartit i en especial, al suport d'en Jordi durant els darrers mesos. M'és impossible redactar cadascuna de les experiències, però de ben segur, ampliarem el nostre bagatge amb més vivències compartides. Junts i amb perseverança, podrem superar tots els obstacles que ens proposem.

En quart lloc, agraeixo disposar del pilar fonamental que significa la família, el suport afectiu de la M. Àngels i especialment, a la meva estimada Laura, per tot i més, pel suport incondicional i per caminar al meu costat. Sempre he pensat que si no és fàcil canviar, encara ho és menys el fet de desprendre't d'allò que estimes.

Per últim, però no menys important, agrair a tots aquells que d'una manera o altra m'heu ajudat, encara que el vostre nom no figurí de forma explícita en aquestes línies, sense vosaltres tampoc hauria estat possible. Els meus èxits, també són els vostres.

Resum

L'estudi pretén descriure i explicar la incidència de l'aprenentatge cooperatiu a les aules, així com identificar d'altres actuacions que afavoreixen els processos d'inclusió de l'alumnat. La present investigació segueix un paradigma interpretatiu a partir d'una aproximació qualitativa. Per a l'aproximació a l'objecte d'estudi, es porta a terme un estudi de casos múltiples en dos centres d'educació secundària obligatòria. Els resultats han permès definir que no podem obviar altres actuacions que també afavoreixen la inclusió, a banda de l'aprenentatge cooperatiu. Tot i això, s'identifica que no tot l'alumnat es troba inclòs a les aules ordinàries. En aquest sentit, s'arriba a la conclusió de desenvolupar processos de millora en la implementació de dissenys de pràctiques educatives, acords a una visió inclusiva de l'educació escolar, tot afavorint els aprenentatges significatius i la socialització de l'alumnat.

Paraules clau: Educació inclusiva; atenció a la diversitat; aprenentatge cooperatiu.

Abstract

The purpose of this study is to analyse the incidence of cooperative learning in schools as well as identify other actions that boost the inclusion of all the students. The methodology follows an interpretative paradigm based on a qualitative analysis done through a multiple-case study in two different secondary schools. The results have demonstrated that there are other interventions that influence inclusion besides the cooperative learning. This study proves that not all the students are included in ordinary classrooms. In this sense, we can reach the conclusion that it is necessary to carry out different improvements in the designs of educational practices which allow the achievement of a significant learning and the socialisation of the student body.

Keywords: Inclusive education; attention to diversity; cooperative learning.

ÍNDEX

1. Introducció	1
2. Justificació de la recerca	3
3. Fonamentació teòrica-conceptual.....	4
3.1 De les dificultats d'aprenentatge a les dificultats en el procés d'ensenyament i aprenentatge	5
3.2 Educació i escola inclusiva	8
3.2.1 El concepte d'inclusió	9
3.2.2 Estratègies per atendre a la diversitat de l'alumnat	12
3.2.2.1 Mesures universals	17
3.2.2.2 Mesures específiques	18
3.2.2.3 Mesures intensives.....	18
3.3 Aprenentatge cooperatiu	19
3.3.1 L'estructura de l'activitat a l'aula.....	20
3.3.2 CA/AC: Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar	21
3.3.2.1 Àmbit d'intervenció A: La cohesió de grup	22
3.3.2.2 Àmbit d'intervenció B: L'aprenentatge en equip com a recurs per a ensenyar	24
3.3.2.3 Àmbit d'intervenció C: L'aprenentatge en equip com un contingut a ensenyar	25
3.4 Com l'aprenentatge cooperatiu contribueix a incloure a l'aula ordinària a alumnes amb dificultats d'aprenentatge	26

4.	Estudi empíric	29
4.1	Objectius i hipòtesis de la recerca	29
4.2	Metodologia.....	30
4.2.1	Disseny de recerca.....	31
4.2.1.1	Mostra.....	31
4.2.1.2	Instruments de recollida de dades.....	32
4.2.1.3	Procediment de recollida de dades	33
4.2.1.4	Instrument d'anàlisi de dades	36
4.2.1.5	Procediment d'anàlisi de dades.....	40
4.2.2	Ètica de la recerca.....	41
5.	Resultats	42
5.1	Resultat de l'objectiu específic 1 vinculat a la hipòtesi específica 1.....	53
5.2	Resultat de l'objectiu específic 2 vinculat a la hipòtesi específica 2.....	55
5.3	Resultat de l'objectiu específic 3 vinculat a la hipòtesi específica 3.....	57
6.	Discussió i conclusions.....	59
6.1	Discussió i conclusions dels objectius específics, vinculats amb les hipòtesis específiques	59
6.2	Conclusions generals.....	63
7.	Abast i limitacions de la recerca.....	65
8.	Fonts de consulta	66
8.1	Bibliografia.....	66
8.2	Bibliografia electrònica.....	67
8.3	Bibliografia audiovisual	72

1. Introducció

L'objectiu de la recerca és, identificar, caracteritzar i comprendre, tant des del punt de vista teòric com des del punt de vista metodològic, com l'aprenentatge cooperatiu contribueix a incloure a l'aula ordinària a alumnes que troben dificultats d'aprenentatge a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO).

La present investigació com a treball final de grau (TFG), pretén sintetitzar els coneixements, les competències i les habilitats construïdes en el Grau en Psicologia a través d'una aproximació qualitativa. D'aquesta manera, es proposa aprofundir en conèixer les estratègies pedagògiques de dos centres educatius, mentre es contrasta amb les investigacions que avalen les millors estratègies pel desenvolupament integral de l'alumnat que es troba escolaritzat.

En l'actualitat ens trobem que, de manera més habitual, les aules són escenaris on trobem una gran diversitat d'alumnat: nens i nenes que provenen d'arreu del món; diferents idiomes o tradicions; situacions d'exclusió social; necessitats educatives especials (NEE); i una infinitat de casuístiques diverses. Tot això comporta que hem d'assumir que la diversitat no existeix només a la societat, sinó en tots els àmbits de l'educació –formal i no formal– i cada vegada més, hem d'intentar donar cobertura a una realitat que no podem deixar passar per desapercebuda. En aquest sentit, trobem dues característiques en comú: per una banda, l'aprenentatge és un fenomen constructiu i per altra banda, tots els alumnes i les alumnes haurien d'aprendre junts durant el procés d'ensenyament-aprenentatge en les aules ordinàries.

La complexitat del procés d'ensenyament-aprenentatge en les escoles d'acord amb les necessitats de cada alumne han suscitat la recerca per diferents investigadors en el camp de la psicologia educativa amb la finalitat de contribuir en les pràctiques inclusives de les escoles i així, atendre a la diversitat dels alumnes i les alumnes de les aules. En aquest sentit, apareix en els anys setanta als Estats Units una manera d'organitzar l'activitat a l'aula a partir de l'aprenentatge cooperatiu, com a una estratègia innovadora i contraposada a l'educació tradicional (Trujillo i Ariza, 2006).

Convé ressaltar que la present investigació no pretén infravalorar altres pràctiques facilitadores per a la inclusió que no esdevinguin l'aprenentatge cooperatiu o per contra, tampoc s'intenta convèncer que el seu ús sigui la solució a tots els problemes que amenacen les pràctiques tradicionals del sistema educatiu. Ara bé, s'anhela donar a conèixer una manera d'entendre el procés d'ensenyament i aprenentatge per afavorir

l'atenció a la diversitat dels alumnes i les alumnes que es troben en les aules ordinàries. Tot millorant les seves relacions interpersonals a través de la formació de grups heterogenis i alhora, promoure l'assoliment de les competències que configuren el currículum escolar.

A continuació, es presenta la descripció referent a l'estructura dels diferents apartats que conformen la investigació.

En primer lloc, es dóna a conèixer la justificació amb la corresponent motivació que fonamenta la recerca. Partint d'aquesta premissa, esdevé un espai idoni per a establir la pertinència de l'estudi.

En segon lloc, es desenvolupa la fonamentació teòrica-conceptual, aprofundint, bàsicament, en quatre eixos vertebradors: de les dificultats d'aprenentatge a les dificultats en el procés d'ensenyament i aprenentatge; educació i escola inclusiva; aprenentatge cooperatiu; i la delimitació de l'objecte d'estudi.

En tercer lloc, s'aborda l'estudi empíric, apartat que engloba els objectius i també, les hipòtesis de la recerca. A banda d'això, es mostra la metodologia emprada en la investigació, així com els instruments de recollida i d'anàlisi de dades. Finalment, es descriu el tractament de la informació en relació amb l'ètica de l'investigador.

En quart lloc, s'exposen els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les dades dels tres instruments emprats: el registre narratiu; les entrevistes dels professors i les professores; i el focus grup dels alumnes i les alumnes. Així doncs, es pretén respondre als objectius de l'estudi, tot identificant les actuacions que formen part del procés d'ensenyament i aprenentatge, així com el grau d'inclusió i la incidència de l'aprenentatge cooperatiu.

En cinquè lloc, es planteja la discussió i les conclusions que s'arriben una vegada obtinguts els resultats. En aquest sentit, podem contrastar si hem aconseguit respondre als objectius de la present recerca, tot valorant la qualitat educativa segons la situació actual de les escoles i, alhora, justificar el sentit de la investigació –dins l'àmbit de la psicologia educativa– per a optimitzar les intervencions i estratègies educatives que permetin la inclusió de tot l'alumnat.

Per acabar, i en sisè lloc, es deixa constància de l'abast i les limitacions de la recerca, atès al fet que com a tota investigació, simbolitza l'essència de l'estudi perquè durant el període d'investigació, poden passar múltiples coses, tal com ha succeït en realitat.

2. Justificació de la recerca

L'elecció de la temàtica de la investigació es basa en tres raons.

En primer lloc, els centres educatius no només s'enfronten al repte de dissenyar un currículum que fomenti l'assoliment de les competències professionals que vénen interrelacionades pel procés formatiu, sinó que també hi ha una preocupació per com oferir una resposta a la diversitat mitjançant la creació d'entorns d'aprenentatge que afavoreixin una resposta educativa dins del marc inclusiu.

En segon lloc, a la Universitat de Vic, he après una manera de plantejar el procés d'ensenyament i aprenentatge alternatiu a l'ensenyament tradicional que recau en l'aprenentatge cooperatiu. Fet que em va despertar un gran interès i ara, se'm brinda l'oportunitat de fer una aproximació més profunda en aquesta estratègia educativa que implica un canvi en el paradigma a l'hora de concebre el procés d'ensenyament i aprenentatge.

En tercer lloc, davant la possibilitat de col·laborar i observar els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu, es pretén la generació de coneixement mitjançant la recerca de diferents investigacions d'avantguarda que han realitzat molts autors per afrontar la situació actual de la comunitat educativa.

La pertinència d'aquest treball està justificada perquè, tot i que s'estan introduint algunes modificacions per a millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge en els sistemes educatius, la conceptualització de "*cooperació*" és encara un terme que està en procés de transformació pedagògica. Per tant, la importància d'aquesta investigació està justificada per la necessitat d'investigar en alternatives educatives que ampliiïn les possibilitats de respondre a les necessitats i particularitats de cada un dels alumnes i les alumnes a través d'estratègies organitzatives de l'aula.

3. Fonamentació teòrica-conceptual

La fonamentació teòrica-conceptual que es presenta, pretén fer un abordatge –en major o menor grau– a quatre eixos vertebradors de l'estudi: de les dificultats d'aprenentatge a les dificultats en el procés d'ensenyament i aprenentatge; educació i escola inclusiva; aprenentatge cooperatiu; i la delimitació de l'objecte d'estudi.

L'objectiu principal del primer apartat, es fonamenta en donar importància a les dificultats en el procés d'ensenyament i aprenentatge, i no tant, en les dificultats centrades en l'alumnat. Així doncs, es focalitzarà en els factors que són facilitadors en les pràctiques educatives escolars, des de la concepció constructivista del procés de l'ensenyament i l'aprenentatge.

En el següent apartat, s'emmarca el concepte d'educació i escola inclusiva des de la concepció interaccionista de les diferències individuals. De manera que es parteix de la tendència actual –dins del referent normatiu actual–, que apunta amb claredat a la diversitat com a una realitat present a les aules, i en quina manera, la resposta educativa pot respondre a la diversitat a través de la necessitat de l'ajust del procés d'ensenyament i aprenentatge dins l'aula ordinària.

Una vegada descrit que s'entén per educació i escola inclusiva, es presentarà l'aprenentatge cooperatiu com a un recurs didàctic que contribueix a la creació d'aules més inclusives i alhora, millora les condicions d'aprenentatge de tots els seus membres a raó de beneficiar-se de la interacció entre iguals. Convé no oblidar que a més, en si mateix, l'aprenentatge cooperatiu respon a un contingut curricular més, que els alumnes i les alumnes han d'aprendre a les escoles –tenint en compte la pluralitat d'alumnes que abasta el model d'escola inclusiva– i en conseqüència, l'ensenyament ha de potenciar la construcció de coneixement a través de la interacció.

Per últim, es vinculen els tres apartats anteriors amb l'objecte d'estudi, és a dir, en com l'aprenentatge cooperatiu contribueix a incloure a l'aula ordinària a alumnes amb dificultats d'aprenentatge.

3.1 De les dificultats d'aprenentatge a les dificultats en el procés d'ensenyament i aprenentatge

Segons López et al., (2015), les dificultats d'aprenentatge són un conjunt de barreres que se situen en les concepcions o creences dels agents educatius i que de manera ineludible, determinen la naturalesa de la intervenció. A partir d'aquí, destaca tres elements que són susceptibles a l'hora de transformar-se en barreres en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

- *La forma de comprendre les dificultats d'aprenentatge.*
 - *Visió estàtica.* Les dificultats d'aprenentatge són inherents a les persones, estables i immodificables, com qüestió intrínseca de l'alumne.
 - *Visió situacional.* Les característiques dels alumnes depenen bàsicament de la situació o de l'ambient.
 - *Visió interaccionista.* L'aprenentatge és un producte de la interacció entre la persona i el context.
- *La concepció sobre la gestió i l'organització de la resposta educativa.*
 - *Enfocament individualista.* Concepció on predominen aules segregades perquè se separen als docents, sense saber què fan els seus companys.
 - *Enfocament edhocràtic.* Concepció on predomina la col·laboració i la coordinació a fi de resoldre els problemes a partir de reptes abordables.
- *Les ideologies i valors que es consideren prioritaries.*
 - *Ideologia liberal.* Es basa en el valor de la llibertat individual.
 - *Ideologia igualitarista.* Es basa en el valor de la igualtat.
 - *Ideologia pluralista.* Es basa en el valor de la igualtat, però es dinamitza amb el valor de l'autonomia dels centres escolars.

Tot i que aparentment, les dificultats d'aprenentatge fonamenten una part de la recerca, l'objecte d'estudi rau en els elements que són facilitadors en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Aleshores, es pretén descentrar la focalització de les dificultats d'aprenentatge, a raó d'aproximar-nos de manera sintètica, per la comprensió de les pràctiques escolars a través de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar. Així mateix, ens guiarem per les aportacions de Coll et al., (2001).

En primer lloc, des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, s'entenen les pràctiques educatives escolars com un context per promoure la

socialització i el desenvolupament dels més joves a través de l'aprenentatge d'uns determinants coneixements que es consideren bàsics.

En segon lloc, el procés de construcció de coneixement en el context escolar es representa a través del triangle interactiu. De manera que el procés d'ensenyament i aprenentatge de les aules, s'explica gràcies a la interacció del professor que fa de mediador entre l'activitat mental constructiva de l'alumne i els continguts que són objecte de l'aprenentatge. Així doncs, el paper del professor es basa a oferir ajudes educatives als alumnes perquè construeixin significats i atribueixin sentit en allò que aprenen.

En tercer lloc, destaquen dos principis explicatius sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge, més concretament, intervenen: els factors intrapsicològics i els factors interpsicològics. Segons Coll et al., (2001), trobem una interdependència en aquests principis perquè fan referència a la construcció del coneixement a través de la interacció o en els mecanismes d'influència educativa. A continuació, s'exposa una breu síntesi de cadascun d'ells.

- *Factors intrapsicològics.*
 - Hi ha factors propis de l'alumne que s'han de tenir en compte, com per exemple: els coneixements previs; les estratègies d'aprenentatge; la capacitat metacognitiva; la motivació; l'autoconcepte; l'autoestima; les representacions; i les expectatives.
 - S'estableix una diferència entre allò que l'alumne és capaç de fer i d'aprendre per si mateix, i allò que és capaç de fer i d'aprendre amb l'ajuda d'unes altres persones.
 - Un aprenentatge serà significatiu, en major o en menor grau, quan es donin tres condicions descrites per Ausubel (1963), citat en Coll et al., (2001): què el contingut d'aprenentatge sigui potencialment significatiu des d'un punt de vista lògic (estructura coherent del contingut); què el contingut d'aprenentatge sigui potencialment significatiu des d'un punt de vista psicològic (establir vincles entre el coneixement previ i el nou contingut); i una disposició favorable a l'hora d'aprendre de manera significativa.
 - La significativitat dels aprenentatges es relaciona de manera directa amb el seu grau de funcionalitat, és a dir, amb la possibilitat d'utilitzar els aprenentatges en diferents contextos. A més, permetrà realitzar nous aprenentatges.

- La disposició dels alumnes per a construir aprenentatges significatius està relacionada amb el sentit que s'atribueix als continguts. Les condicions per atribuir el sentit són: interès pel contingut i l'aprenentatge; representació de la tasca (conèixer els objectius, la manera de resoldre-la i els criteris d'avaluació); i el sentiment de competència.
- El grau de disposició dels alumnes, es relaciona amb els motius que orienten els aprenentatges, és a dir, amb els components afectius i emocionals.
- El procés de construcció de significats i atribució de sentit en el coneixement, s'explica a partir de la interacció de l'activitat conjunta dels elements del triangle interactiu, és a dir, el professor, l'alumne i contingut d'aprenentatge.
- *Factors interpsicològics.*
 - *Mecanismes d'influència educativa en la interacció entre professor i alumnes.*
 - *Construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre el professor i els alumnes.* Representació conjunta entre professor i alumnes sobre els continguts i les tasques durant el transcurs d'una seqüència didàctica.
 - *Cessió i traspàs progressiu de control i la responsabilitat en l'aprenentatge del professor a l'alumnat.* Procés on els suports i les ajudes en l'aprenentatge que s'ofereixen per part del professor o alumnes, evolucionen i es modifiquen en la línia de promoure un aprenentatge cada cop més autònom en l'alumne.
 - *Mecanismes d'influència educativa en la interacció entre alumnes.*
 - *Conflicte entre punts de vista moderadament divergents.* La interacció entre alumnes a partir del diàleg, afavoreix l'aparició de conflictes que promouen la construcció de significats compartits.
 - *Regulació mútua a través del llenguatge.* Les situacions d'interacció entre els alumnes, ofereixen oportunitats perquè els alumnes utilitzin el llenguatge per ensenyar i aprendre.
 - *Recolzament a l'atribució de sentit i aprenentatge.* La interacció entre alumnes, potencia els aspectes afectius, emocionals i motivacionals. En aquesta línia, és necessària l'aparició de tres processos: interdependència d'objectius i recursos; interdependència de recompenses; i relacions psicosocials (percepció de competència, autonomia i sentiment de pertinença).

3.2 Educació i escola inclusiva

En els darrers trenta anys, les polítiques dels organismes internacionals han estat completament compromeses en fomentar desenvolupaments inclusius en el marc dels sistemes educatius (Ainscow, 2020).

La Conferència Mundial d'Educació per a Necessitats Especials, celebrada del 7 al 10 de Juny de l'any 1994 a Salamanca, Espanya, va suposar un impuls rellevant a l'educació inclusiva atès a l'establiment d'un marc d'acció sobre les necessitats en l'àmbit educatiu. Des d'aleshores, l'educació per a tothom encamina un conjunt de polítiques necessàries que responguin a l'enfocament d'una educació inclusiva. La conclusió de la Declaració de Salamanca (1994), es va fonamentar en el fet que:

Las prestaciones educativas especiales –problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur– no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Requieren una reforma considerable de la escuela ordinaria.

(UNESCO, 1994, p. iv)

L'objectiu, doncs, és reformar els sistemes educatius perquè tots els alumnes i les alumnes, tenen el dret a ser educats junts a les escoles convencionals, independentment de les seves condicions –físiques, intel·lectuals, culturals, socials, entre d'altres–. A més, podem visualitzar la fita que volem assolir, ja que en la mateixa Declaració de Salamanca (1994), es reafirma en el caràcter que:

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia de todo el sistema educativo.

(UNESCO, 1994, p. ix)

L'any 2016 va esdevenir un altre punt d'inflexió per a garantir una educació inclusiva i equitativa –requisit per a brindar una educació de qualitat–, atès a la Declaració d'Incheon, celebrada del 19 al 22 de Maig de l'any 2015 a Incheon, República de Corea. La seva publicació fa referència al marc d'acció en l'educació dels pròxims quinze anys, tot subratllant la necessitat d'afrontar totes les formes d'exclusió i marginació,

discapacitat, desigualtat en el seu accés, la participació, el procés d'aprenentatge, així com els resultats d'aprenentatge. Així doncs, es deixa constància a l'agenda internacional dels objectius i les estratègies a llarg termini.

En aquesta direcció, la Guia per a garantir la inclusió i l'equitat en l'educació (UNESCO, 2017), reforça el compromís de destinar polítiques educatives que afavoreixin la inclusió de tots els estudiants, com a un principi per enfortir l'equitat d'oportunitats en una educació de qualitat. En particular, s'argumenta que pel desenvolupament de polítiques inclusives i equitatives, és essencial reconèixer que les dificultats dels estudiants, apareixen per la presència de característiques inherents del mateix sistema educatiu, com: les formes d'organització dels sistemes educatius; les formes d'ensenyament que s'ofereixen; els entorns d'aprenentatge; i les formes en què es recolza i s'avalua el progrés dels estudiants.

La incorporació d'aquests principis en les polítiques inclusives, són equivalents al reconeixement de l'educació com a un dret humà i en contraposició, com a un requisit indispensable per a construir comunitats més equitatives, inclusives i cohesionades. D'aquesta manera, es planteja treballar per assolir la consecució de dos objectius fonamentals en l'àmbit de l'educació.

- *Defensar el principi de l'equitat i la qualitat educativa per a tots els alumnes, sense excepcions.*
- *Afrontar les limitacions d'aprenentatge que van acompanyades per l'exclusió i la segregació.*

Davant d'aquest repte, podríem evidenciar el ferm suport que suposa el reconeixement a escala internacional, on s'entén la terminologia d'inclusió com un principi ampli que acull i dóna suport a la diversitat, tot oferint a tothom la possibilitat d'accedir a una educació en igualtat d'oportunitats (Messiou et al., 2016).

3.2.1 El concepte d'inclusió

La cultura de l'escola està formada pels sistemes més profunds de creences, conviccions bàsiques i valors compartits que comparteixen els membres de la comunitat educativa i en certa manera, guien la seva acció en relació amb l'ensenyament, l'aprenentatge de l'alumnat i el funcionament del centre (Huguet, 2006). La cultura inclou de forma implícita o explícita: les normes que acumula la comunitat educativa al llarg de la seva història; els processos d'ensenyament i aprenentatge; els sistemes de

comunicació; les relacions dels seus membres; i el tipus de col·laboració que s'estableix entre els agents educatius implicats (Coll et al., 2001).

Si volem que l'escola esdevingui una *escola per a tothom*, Ainscow (2020) apunta la importància de reformar les cultures –del centre i comunitat educativa– com a un factor per a incrementar la qualitat de les pràctiques educatives i en conseqüència, veient les diferències individuals no com a problemes a solucionar, sinó com a oportunitats per enriquir l'aprenentatge. Dins d'aquesta conceptualització, argumenta que aquest enfocament intencional, és més probable que tingui èxit en contextos on hi hagi una cultura de col·laboració entre els agents educatius, tot fomentant i proporcionant suport.

Segons Ainscow (2001) la inclusió s'ha convertit en una paraula d'ús freqüent en els diferents àmbits de l'educació, ja que el principal propòsit va ser, i encara continua sent, afrontar els alts, índex d'exclusió, discriminació o desigualtats educatives. Òbviament, aquesta no és una tasca fàcil, bàsicament perquè requereix el suport actiu de totes les persones que es troben involucrades en l'àmbit de l'educació i per descomptat, no tothom està disposat a afrontar els propòsits esmentats. D'on poden venir les resistències? Provenen, sobretot, d'un context que s'enfronta a diferents pressions competidores, on cadascun dels professionals tendeixen a treballar, només, per abordar els problemes que s'enfronten (Ainscow, 2020) i sovint, tendeix a portar-se a terme de manera intuïtiva (Ainscow et al., 2013).

La inclusió educativa és vista com un principi, és a dir, com un criteri orientatiu, moralment important, que s'estableix mitjançant la creació d'unes condicions eficaces que sostenen com a caràcter distintiu: l'ensenyament i l'aprenentatge de tots els alumnes a través de buscar constantment, les diferents formes de proporcionar a la diversitat de l'alumnat, tot allò que necessita (Echeita i Ainscow, 2011). D'altra banda, el model d'inclusió entén la diversitat des de la diferència que hi ha entre els estudiants (Booth i Ainscow, 2006) i per consegüent, la resposta recau en elaborar un disseny d'aula pensat per a tothom perquè la societat en si, és diversa, però aquesta diversitat, en cap cas, ha d'implicar diferències en els seus drets.

Per a Huguet (2006) l'educació inclusiva adopta un procés que concedeix a tot l'alumnat l'oportunitat de continuar sent membres de l'aula ordinària i alhora, poder aprendre amb els seus iguals dins del grup classe. En aquest sentit, Armstrong (2012) per la seva part, destaca que no podem tenir una actitud de rebuig a la diferència, sinó que l'oportunitat d'ensenyar a estudiants diversos, és, en si mateix, un factor positiu d'aprenentatge que només pot proporcionar l'educació inclusiva. Tot considerant les diferències individuals no com a problemes que cal resoldre, sinó com a oportunitats per enriquir l'aprenentatge

(Ainscow, 2006). Per tant, diguem les coses pel seu nom, aquest és el camí perquè com a futurs ciutadans i ciutadanes aprenguem a conviure amb la diversitat que es veu representada “afortunadament” per la societat del segle XXI.

Pujolàs (2015) també defensa aquest argument, on defineix l'escola inclusiva –o, més en general, una educació inclusiva– com aquella que poden aprendre “junts” alumnes diferents, sense excloure a ningú perquè són escoles obertes a tothom, siguin quines siguin les seves característiques personals i les seves necessitats educatives. El motiu? A l'escola inclusiva no hi ha diferents categories d'estudiants, només hi ha alumnes, a seques, sense adjectius o distincions. La diversitat a l'aula ordinària és evidentment, un fet natural que exigeix la disposició dels recursos necessaris per atendre tothom. És per això que l'èxit d'una escola i d'un sistema educatiu inclusiu, es mesura sobretot, en allò que els alumnes saben, i allò que els alumnes saben. En altres paraules, no hi ha una preocupació per assolir una meta establerta –sovint, marcada pels currículums escolars–, sinó que cal posar l'èmfasi en valorar el progrés obtingut en el desenvolupament de les seves capacitats.

En tot cas, convé ressaltar també que la diversitat de punts de vista que s'adopten, no vol dir necessàriament un desacord en l'enfocament d'inclusió, sinó més aviat una complementarietat (Echeita, 2013). No obstant això, la inclusió es desmarca totalment de la integració perquè les diferències no poden estar al servei de l'educació, sinó que haurien de configurar una part fonamental de l'educació. Així doncs, partim de la premissa que les pràctiques inclusives són aquelles que es desenvolupen en un context posicionat en un model inclusiu, oposant-se, precisament, del model integrador (García et al., 2017).

Echeita i Ainscow (2011) identifiquen quatre elements nuclears que tenen una notable capacitat d'incidir sobre l'educació inclusiva a raó de respondre a la diversitat de l'alumnat, ja que per a López et al., (2015), els sistemes educatius han de satisfer una doble i contradictòria exigència: per una banda, han d'oferir una educació comuna per a tots els estudiants i, al mateix temps, han de reconèixer i ajustar-se a les necessitats d'aprenentatge individuals dels mateixos (p. 486). Tanmateix, remarcar que la seva presència és recurrent en nombroses investigacions internacionals i sens dubte, ens servirà per “posar-nos en camí” a l'hora de contextualitzar el sentit i l'abast de les bones pràctiques inclusives.

- *Inclusió com a procés.*
- *Inclusió com a presència, participació i progrés.*
- *Inclusió com a atenció especial d'aquells grups d'alumnes que poden estar en risc de marginació, exclusió o fracàs escolar.*
- *Inclusió com a identificació i eliminació de barreres.*

En referència a l'establiment d'uns *plans de millora* –els quals, en profunditzarem en el següent apartat–, actualment, tenim al nostre abast l'*Índex per a la inclusió* elaborat per Booth i Ainscow (2006), essent una guia –reconeguda internacionalment– per a l'avaluació i la millora del procés d'inclusió, que permet assumir el compromís d'analitzar i reflexionar sobre les cultures, les polítiques i les pràctiques educatives. En aquesta trajectòria, Echeita (2013) assenyala que hem de comprendre la inclusió com un procés d'immersió en la reestructuració escolar, relatiu a fer explícit els valors que fonamenten la investigació-acció. Ara bé, per instaurar els processos de millora esmentats, és necessari fomentar l'intercanvi i la col·laboració entre els agents educatius –alumnes, professors, famílies, institucions educatives, entre d'altres– i així, fer front als processos d'innovació i millora de les institucions educatives actuals.

Quan parlem de canvi o reforma de les institucions educatives, no ens referim només en l'impuls que prové de les polítiques reformistes (Ainscow, 2001). De fet, el que es porta a terme dins l'escola, acostuma a distar, de manera significativa, dels plantejaments que formulen els organismes oficials. Per tant, és inqüestionable, que les mateixes institucions educatives són les que han d'integrar-se en un procés de constant canvi amb l'objectiu d'adaptar-se –és clar–, en la realitat que opera en les necessitats d'una societat democràtica i inclusiva. D'aquesta manera, respondrem al dret a rebre una educació de qualitat basada en els principis d'igualtat i equitat. En definitiva, l'escola que respon a les necessitats de cadascun dels alumnes, és, en si mateixa, una escola per a tothom.

3.2.2 Estratègies per atendre a la diversitat de l'alumnat

En tot el recorregut d'aquesta fonamentació teòrica-conceptual, hem evidenciat en els moments oportuns que el desafiament d'avançar cap a una educació més inclusiva, és un procés complex que es construeix sobre la base d'una forta cultura col·laborativa dins la comunitat educativa. Menys comuns, però no per això menys importants, són les estratègies de creació de contextos de col·laboració i suport mutu, respecte al *treball en xarxa* entre institucions educatives –tot establint ponts i complicitats–, a fi d'afavorir la construcció de cultures més obertes i predisposats a la innovació (Huguet, 2006). Al

capdavall, el propòsit de l'educació inclusiva és reorganitzar les escoles com un eix vertebrador del canvi, d'acord amb les necessitats de tots els estudiants.

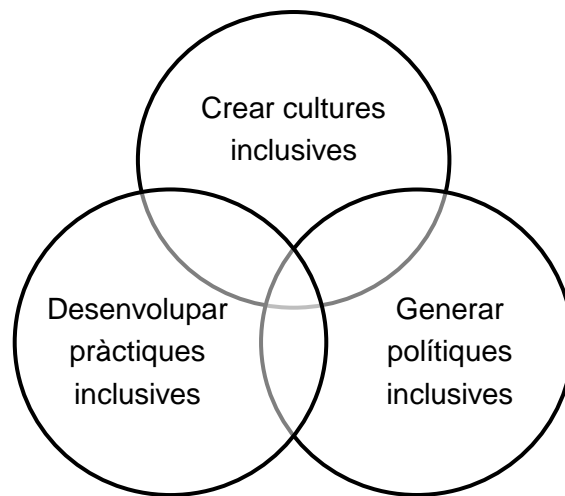
Ainscow (2020) conclou que el punt de partida per desenvolupar pràctiques inclusives en els centres educatius, s'encamina a través de compartir l'enfocament existent mitjançant la col·laboració dels professionals de la comunitat educativa, ja que això condueix el desenvolupament de "noves" pràctiques efectives. Al seu tron, les discussions sobre inclusió i exclusió poden ajudar a fer explícits els valors que fonamenten el "què", el "com" i el "per què" s'han de fer canvis sistemàtics en els centres educatius Ainscow et al., 2013, p. 20).

En l'apartat anterior –3.2.1 El concepte d'inclusió–, hem incidit en el fet que l'Índex per a la inclusió elaborat per Booth i Ainscow (2006), és un instrument que estimula les relacions col·laboratives a condició de reflexionar sobre la realitat existent dels centres educatius i alhora, buscar la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge, d'acord amb els valors de la inclusió com a procés. Es tracta d'un instrument d'autoavaluació que anima la construcció d'un diàleg inclusiu de tots els membres de la comunitat educativa en relació amb les "*cultures, polítiques i pràctiques*" existents dels centres educatius per així, aproximar-nos en la resposta educativa que s'ofereix (Echeita i Ainscow, 2011; Ainscow et al., 2013; Messiou et al., 2016). En definitiva, és un instrument que pretén canviar la mirada dels docents i la comunitat educativa, enfront de l'alumnat més desavantatjat socialment i culturalment, així com considerar tot allò que cal promoure per a construir comunitats d'aprenentatge (Juan et al., 2020).

Deixem clar d'entrada que cada centre educatiu es troba en un punt de desenvolupament, ja que la inclusió no es basa en tot o res, sinó que és una qüestió de progrés sostingut. En aquesta línia, Duran et al., (2010) puntualitzen que per construir els nous fonaments inclusius, prèviament cal conèixer la realitat que es troba la institució i això, ens porta a analitzar les condicions del punt partida de la zona de desenvolupament institucional, des del qual es proposa avançar. De manera que l'anàlisi de les seves singularitats ens ajudarà a decidir el camí que cal seguir per establir els objectius de canvi i d'innovació en la direcció adequada.

Booth i Ainscow (2006) afirmen que per avançar cap a l'orientació d'escola inclusiva, des del primer moment, és necessari suscitar actuacions col·laboratives que es concreten en tres dimensions interdependents: desenvolupar pràctiques inclusives, generar polítiques inclusives i crear cultures inclusives.

Figura 1. *Dimensions per avançar cap a l'escola.*

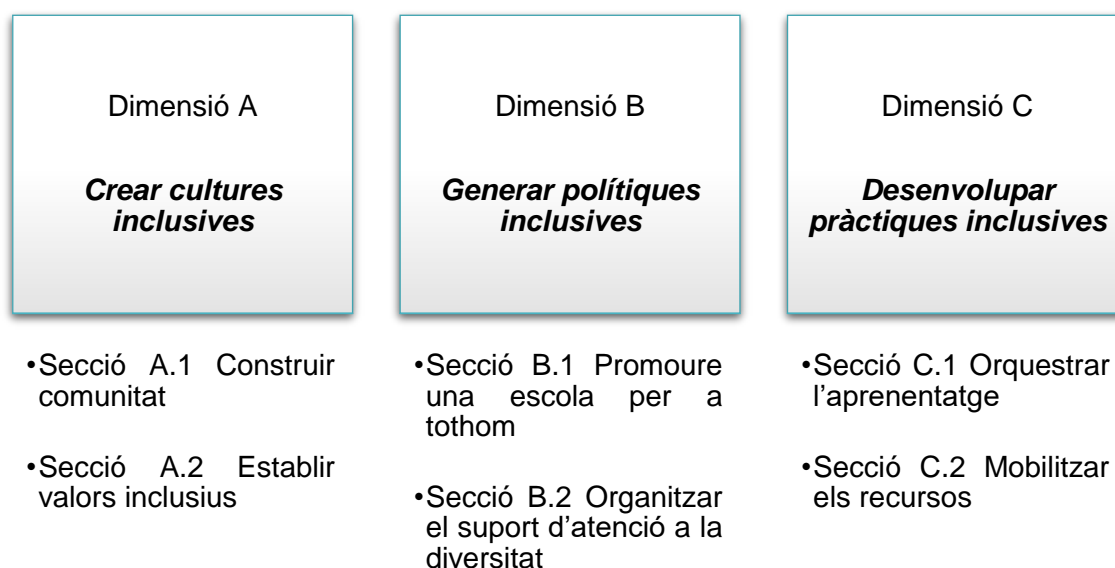


Font. *Adaptació de l'Índex per a la inclusió, 2006, p. 10.*

La immersió en les tres dimensions que s'exposen en la figura 1, són necessàries per avançar en la inclusió com a procés. Convé ressaltar que la cultura inclusiva no està situada de manera atzarosa en el vèrtex, sinó que hi ha una intencionalitat perquè són el punt a on volem arribar per a desenvolupar modalitats d'ensenyament que tendeixin a reduir les barreres experimentades per l'alumnat. De fet, hem situat les pràctiques i les polítiques inclusives a la base perquè per a construir una cultura favorable al canvi, és necessari partir de la utilització de bastides pedagògiques o també anomenat en diverses investigacions amb el terme "*andamiaje*", és a dir, introduir de manera progressiva i contextualitzada, pràctiques i polítiques educatives com a motor per promoure actuacions i accions en el centre educatiu que actuen sobre els sistemes de creences, conviccions bàsiques i valors.

Convé ressaltar que en l'*Índex per a la inclusió* de Booth i Ainscow (2006), cada dimensió es divideix en dues seccions, les quals, es focalitzen en un conjunt d'activitats que el centre educatiu ha de planificar per tal de progressar en les millores de l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat (vegeu taula 1). Així doncs, orienten el procés de canvi per avançar cap a la construcció de comunitats educatives inclusives perquè serveixen de referent per identificar les pràctiques inclusives més oportunes pel procés de millora (Duran et al., 2010).

Taula 1. Marc de planificació: dimensions i seccions.



Font. *Adaptació de l'Índex per a la inclusió, 2006, p. 47.*

Per fer possible una avaluació detallada de tots els aspectes que promouen la identificació i la implementació dels objectius de millora, en l'*Índex per a la inclusió* de Booth i Ainscow (2006), cada secció conté entre cinc i onze indicadors. Aquests, representen les aspiracions que apareixen arran de la comparació de la realitat del centre educatiu a fi d'establir, un conjunt de prioritats que es pretenen perseguir per desenvolupar un llenguatge inclusiu.

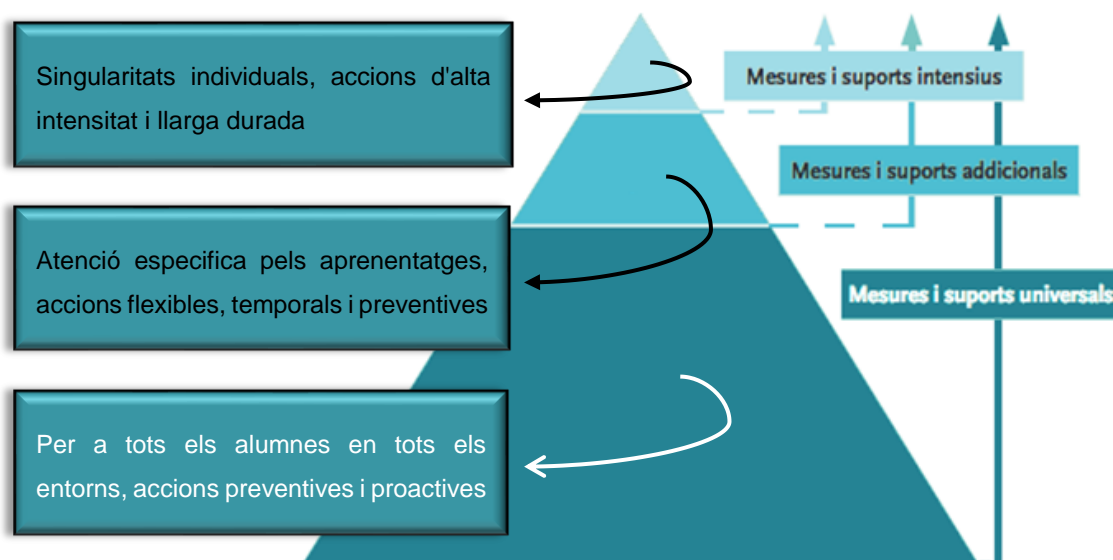
Des d'un model d'inclusió que pretén donar resposta a tots els alumnes, l'exigència fonamental recau en l'ajust de l'ajuda educativa a través d'un disseny per a tothom. Així doncs, les propostes pedagògiques dissenyades pel centre educatiu, han d'estar impregnades d'unes mesures i suports que garanteixin que tots els alumnes i les alumnes desenvolupin al màxim de les seves possibilitats: les capacitats i competències necessàries per afavorir l'assoliment dels objectius personals i socials (Generalitat de Catalunya, 2015). Però, davant d'aquestes pretensions a l'hora de constituir un disseny de qualitat per a tothom, seria interessant preguntar-se, què es fa a nivell de centre per a maximitzar una resposta integral i efectiva, enfront de les oportunitats d'aprenentatge per a tot l'alumnat?

És un fet que el context d'aula constitueix un context singular i irrepetible (García et al., 2017). En aquest sentit, els centres han de planificar les mesures i els suports d'atenció a partir de l'observació de les seves necessitats educatives i del progrés dels alumnes, com un mitjà eficaç per oferir el tipus de suport –universal, addicional i intensiu– i la intensitat ajustada a tothom, a condició de promoure l'adquisició progressiva de les

competències que vénen marcades pel currículum (Ferrer, 2019). No obstant això, tal com es recull en el mateix document de la Generalitat de Catalunya (2019), cal concebre el currículum dins d'un marc ajustable, és a dir, com un model inacabat, que es revisa i s'ajusta a la realitat de cada aula amb l'objectiu de respondre a les necessitats de tots els alumnes i les alumnes.

Per això és important conèixer en quina mesura, els docents atenen la diversitat de l'alumnat de tal manera que, l'educació per a tothom, pugui arribar a tots els alumnes d'una manera equitativa. A més, això ens permet valorar les pràctiques educatives i detectar les necessitats que garanteixin una atenció educativa inclusiva i de qualitat (Ainscow, 2006). En la figura 2 s'il·lustra el model de resposta de la intervenció pedagògica.

Figura 2. Model de resposta de la intervenció pedagògica.



Font. *Adaptació de l'escola inclusiva al sistema inclusiu, 2015, p. 19.*

Segons la Generalitat de Catalunya (2020), la idea central del model de resposta de la intervenció pedagògica, és que per avançar amb els centres inclusius:

- En primer lloc, és necessari promoure un alt component de mesures i suports universals que estan orientades a tots els alumnes del centre. La resposta educativa és preventiva i proactiva;
- En segon lloc, es concreten les mesures i els suports addicionals que estan dirigides a alumnes que necessiten una atenció específica per l'aprenentatge. La resposta educativa és flexible, temporal i preventiva;

- En tercer lloc, s'estableixen les mesures i els suports intensius que es destinen en les situacions on és necessari maximitzar els recursos perquè l'alumnat es troba amb barreres per l'aprenentatge i la participació. La resposta educativa és d'alta intensitat i de llarga durada.

Les dues últimes intervencions es tradueixen en actuacions de diversificació curricular que desencadenen múltiples estratègies didàctiques i metodològiques, però difereixen de forma substancial en relació amb la intensitat, el disseny, l'alumnat i els professionals de suport en el procés d'ensenyament i aprenentatge (Ferrer, 2019). D'acord amb aquesta premissa, quan la resposta sigui més universal en els contextos ordinaris, tot ajustant-se a les necessitats dels diferents alumnes mitjançant el disseny de les intervencions, serà l'escola més inclusiva perquè posarà el focus d'atenció a tot l'alumnat.

3.2.2.1 Mesures universals

Ferrer (2019) apunta que les mesures i els suports universals són acords i actuacions que s'adrecen a la diversitat que incideix sobre la totalitat dels alumnes a través del disseny d'actuacions per part dels centres educatius i al mateix temps, dins les aules ordinàries. A més, recull que s'apliquen de manera coordinada i des de la corresponsabilitat de tota la comunitat educativa. Fet que facilita l'accés, la participació i l'aprenentatge de tots els seus membres perquè es dissenya un currículum que respon a les necessitats de tot l'alumnat, evitant així, que no sigui el mateix alumnat el qual s'adapti en el currículum.

La Generalitat de Catalunya (2015) destaquen les estratègies i actuacions educatives que contenen un alt component de mesures universals i alhora, permeten al centre crear contextos educatius inclusius.

- *Organització dels centres educatius.* L'estructura flexible del centre, l'agrupament flexible de l'alumnat, la flexibilització horària del centre, participació de les famílies, formes flexibles d'ensenyament, l'ensenyament col·laboratiu, l'aula com un espai multifuncional, organització de les mesures i suports, el desenvolupament de l'orientació inclusiva, càrrecs o rutines, el pla d'atenció a la diversitat i la composició heterogènia de l'alumnat.
- *Mesures organitzatives i d'accés al currículum.* L'organització del grup classe en subgrups heterogenis, l'aprenentatge en parelles, els grups de debat, la tutoria assembleària, entre d'altres.

- *Metodologies de les aules ordinàries.* L'aprenentatge cooperatiu, la resolució participativa dels problemes relacionals i dels conflictes, l'ensenyament multinivell, classe inversa i les mesures facilitadores de l'atenció a la diversitat a l'aula amb una clara orientació inclusiva –docència compartida, tutoria entre iguals, suports tecnològics, l'aprenentatge per racons o tallers dins l'aula, activitats internivells, l'aprenentatge en petits grups dins l'aula, entre d'altres–.
- *Altres mesures metodològiques.* Activitats que afavoreixen l'habilitat expositiva i comunicativa, els aprenentatges basats en la resolució activa de problemes, el treball interdisciplinari –globalització de continguts, centres d'interès, l'aprenentatge per projectes–, els projectes d'educació emocional o basats en la promoció de valors, el servei comunitari i la tutoria personalitzada.

Aquestes actuacions permeten flexibilitzar el context d'aprenentatge, proporcionar als alumnes estratègies per minimitzar les barreres de l'entorn, i garantir la convivència i el compromís de tota la comunitat educativa (Generalitat de Catalunya, 2020, p. 55). De fet, les actuacions que se'n deriven són especialment crucials per l'atenció a la diversitat i l'aprenentatge significatiu.

3.2.2.2 Mesures específiques

Ferrer (2019) manifesta que les mesures i suports addicionals són actuacions educatives que permeten ajustar la resposta pedagògica, per aquell alumnat que ho necessita. De manera que es focalitza la intervenció educativa en aquells aspectes del procés d'aprenentatge que poden comprometre el seu avenç en la construcció d'aprenentatges significatius. Tanmateix, ressaltar que aquestes mesures han de continuar vinculades amb les mesures i suports universals de l'aula ordinària i que estan marcats pel centre educatiu.

3.2.2.3 Mesures intensives

Segons Ferrer (2019), les mesures i suports intensius són actuacions educatives extraordinàries que s'ajusten a la singularitat dels alumnes amb necessitats educatives especials (NEE). Val la pena dir que possibiliten un ajust de la resposta educativa de forma transversal, de freqüència regular i sovint, sense límit temporal. L'aplicació d'aquestes no implica necessàriament l'abandonament de les mesures i suports universals o addicionals, sinó tot el contrari, cal cercar la màxima participació en les activitats de l'aula ordinària a través de facilitar amb els docents, estratègies d'atenció per a l'alumnat.

3.3 Aprenentatge cooperatiu

L'aprenentatge cooperatiu és una pràctica educativa que encamina grans investigacions i diferents enfocaments (vegeu taula 2) perquè se'l considera una eina capaç de donar resposta a les diferents necessitats educatives. De fet, es valora com a una estratègia per a la inclusió perquè s'utilitza com un mitjà per a respondre a la diversitat, atès que sovint, el professorat se sent sobrepasat per: l'heterogeneïtat que hi ha a les aules i per l'exigència de proporcionar una resposta ajustada envers les necessitats dels alumnes i les alumnes (Azorín, 2018).

Taula 2. *Definicions de l'aprenentatge cooperatiu.*

Finalitat	Focus	Definició
Objectius compartits	Grup	Johnson et al., (1999) indiquen que cooperar significa <i>aprendre junts per assolir uns objectius comuns</i> . Més endavant, Johnson et al., (2013), citat per Azorín (2018), ampliaran la definició, afirmant que l'aprenentatge cooperatiu suposa l'ús de <i>petits grups</i> amb l'objectiu que els estudiants aprenguin junts, tot contribuint en el seu aprenentatge i en el de la resta de membres. Això implica, intrínsecament, l'adquisició dels continguts curriculars, juntament amb el desenvolupament de les habilitats socials.
Interacció	Relació	Lobato (1997) entén l'aprenentatge cooperatiu com una eina i un conjunt de tècniques que organitzen l'activitat de l'aula, per tal que els estudiants <i>interaccionen</i> en petits grups per a desenvolupar una determinada activitat d'aprenentatge i posteriorment, reben una avaluació dels resultats aconseguits.
Cooperar per aprendre / Aprendre a cooperar	Inclusió	Pujolàs i Lago (2018) sostenen que l'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic que comporta estructurar l'activitat a l'aula en equips reduïts d'aprenentatge –generalment, de composició heterogènia–, on els estudiants tenen l'oportunitat de <i>cooperar</i> –ajudar-se els uns als altres– <i>per aprendre</i> més –fins al màxim de les seves capacitats– els continguts escolars i també, <i>aprendre a cooperar</i> en equip –com un contingut més que han d'aprendre–.

Font. *Elaboració pròpia.*

A partir de la definició d'aprenentatge cooperatiu de Pujolàs i Lago (2018) i tenint en compte les aportacions de Sharan (2014) i Slavin (2014), l'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic d'estratègies sistemàtiques que ben estructurades, permeten que l'alumnat participi en el procés d'ensenyament i aprenentatge a través de les interaccions socials.

Interaccions, que afavoreixen la construcció de coneixements a partir dels beneficis d'aprendre conjuntament, tant entre alumnes, com entre alumnes i docents.

3.3.1 L'estructura de l'activitat a l'aula

Segons Pujolàs (2008), s'identifiquen tres subestructures que conformen l'estructura de l'activitat de l'aula: l'*estructura de l'activitat* que configura el que fan els alumnes dins l'aula; l'*estructura de finalitats* que determina el que volen aconseguir els alumnes dins l'aula; i l'*estructura de l'autoritat* que fa referència a qui decideix el que cal aprendre, com cal aprendre-ho, què avaluar i com s'avaluarà.

Des del punt de vista de Pujolàs (2008), l'estructura de l'activitat és un concepte clau perquè és un element que configura i determina la relació que s'estableix entre els alumnes dins l'aula, així com la relació que s'estableix entre aquests i el professor o professora i indirectament, determina l'estructura del procés d'ensenyament i aprenentatge. A més, afegeix que l'estructura de l'activitat, són el conjunt d'elements i operacions que impulsen un efecte o evolució que regula o condiona –segons la naturalesa de com es combinen entre si i segons la seva finalitat–, tot el que fan els alumnes i com ho fan.

En aquest sentit, les diverses investigacions (Pujolàs, 2008; Pujolàs i Lago, 2011; Pujolàs, 2012; Pujolàs i Lago, 2018) distingeixen tres maneres d'organitzar l'activitat a l'aula. A la taula 3 es presenta una síntesi de les estructures organitzatives de l'activitat.

Taula 3. Síntesi de les estructures d'activitat a l'aula.

Estructura individualista	Estructura competitiva	Estructura cooperativa
Els alumnes resolen la tasca sols, sense interactuar amb els altres	Els alumnes resolen la tasca sols, rivalitzant amb els altres	Els alumnes resolen la tasca en equip, tot ajudant-se mútuament
Es pretén que aprenguin el que s'ensenya	Es pretén que aprenguin el que s'ensenya i alhora, més i millor que els altres	Es pretén que aprenguin el que s'ensenya, contribuint en l'aprenentatge dels altres
S'aconsegueix l'objectiu independentment dels altres	S'aconsegueix l'objectiu, sí, i només si, els altres no l'aconsegueixen	S'aconsegueix l'objectiu, sí, i només si, els també ho aconsegueixen
No hi ha interdependència de finalitats	Es dóna una interdependència negativa de finalitats	Es dóna una interdependència positiva de finalitats

Font. *Adaptació de Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo, 2018, p. 17.*

Tot i això, per poder parlar pròpiament d'una estructura de l'activitat cooperativa, tal com afirma Kagan (1999), citat en Pujolàs (2008), és necessari que es donin dues condicions indispensables que no es produeixen de forma espontània entre els membres d'un equip d'aprenentatge cooperatiu: la *participació equitativa* i la *interacció simultània*.

Per una banda, la participació equitativa fa referència al fet que tots els membres de l'equip han de tenir les mateixes oportunitats de participar i per altra banda, la interacció simultània fa referència a la màxima interacció entre tots els membres de l'equip per aprendre els continguts d'aprenentatge, entenen aquesta interacció com: la discussió; el diàleg; el contrast de punts de vista; i la presa de decisions de manera consensuada (Pujolàs, 2012). En definitiva, el professor o professora és el responsable d'assegurar i promoure al màxim la participació equitativa i la interacció simultània.

3.3.2 CA/AC: Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar

El programa CA/AC: Cooperar per Aprendre, Aprendre a Cooperar, ha estat dissenyat des d'un enfocament inclusiu de l'educació a fi de poder respondre a la diversitat de les aules, pel Grup de Formadors sobre Educació Inclusiva del Centre d'Innovació Educativa (CIFE) de la Universitat de Vic, en estreta relació amb el Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD) també de la Universitat de Vic (Pujolàs i Lago, 2011).

En el programa podem trobar tres àmbits d'intervenció –estretament relacionats– per a estructurar l'activitat a l'aula de forma cooperativa.

- *Àmbit A.* Cohesió del grup.
- *Àmbit B.* L'aprenentatge en equip com a recurs per a aprendre.
- *Àmbit C.* L'aprenentatge en equip com un contingut a ensenyar.

Pel que fa al procés d'implementació en els centres educatius, remarcar que trobem tres etapes que guien de manera progressiva la seva incorporació.

- *Etapa d'introducció.* El professorat realitza una aproximació sobre els tres àmbits del programa i tot seguit, planifica algunes activitats vinculades als seus interessos i als objectius de millora de la pràctica docent.
- *Etapa de generalització.* Per una banda, s'aplica l'aprenentatge cooperatiu de forma sistemàtica en algunes àrees del currículum i per altra banda, s'introdueix

a escala de centre a partir de compartir els coneixements en la mateixa comunitat educativa.

- *Etapa de consolidació.* S'incorpora l'aprenentatge cooperatiu en el projecte educatiu –com a element d'identitat del centre– perquè s'utilitza de forma habitual en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

L'objectiu d'aquest programa, és posar en pràctica l'estructura cooperativa de l'aprenentatge perquè pretén crear un clima d'aula més favorable per a l'aprenentatge, així com transformar les estructures predominants –estructura individualista o competitiva– i les pràctiques segregadores, en estructures cooperatives i pràctiques inclusives. Ara bé, per aconseguir que els alumnes i les alumnes aprenguin de forma cooperativa, el professor o la professora haurà de “*dissenyar*” les classes, tot ajustant-se amb el currículum, juntament amb les necessitats pedagògiques dels alumnes i les alumnes (Johnson et al., 1999; Azorín, 2018).

Pujolàs (2008) argumenta que per aconseguir-ho, es beneficia de la naturalesa de la “*interacció entre iguals*” en el procés de construcció de coneixement i atribució de sentit en el mateix coneixement, així com de la “*interacció entre el professorat i l'alumnat*” en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, l'estructura de l'activitat cooperativa fomentarà el ple potencial de cada estudiant, és a dir, que cadascú progressi al màxim de les seves possibilitats en el desenvolupament personal i social (Pujolàs, 2009; 2012).

3.3.2.1 Àmbit d'intervenció A: La cohesió de grup

Pujolàs i Lago (2018) asseguren que aquesta forma d'organitzar la classe al voltant dels equips d'aprenentatge cooperatius, pot no arribar a funcionar perquè efectivament, no necessàriament, els alumnes sempre tenen una predisposició a aprendre en equip, ja que és molt habitual que prefereixin aprendre sols.

L'àmbit d'intervenció A, suposa la preparació i la mentalització de l'alumnat, abans de configurar els equips d'aprenentatge i abans de la implementació de l'aprenentatge cooperatiu. En aquest sentit, es busca promoure un “*clima*” favorable a la cooperació –ajuda mútua, solidaritat, respecte a les diferències, entre d'altres– a través d'incrementar “*progressivament*” la consciència de grup. Per tant, és necessari incidir en la importància de fomentar un sentiment compartit “*positiu*” a l'hora d'aprendre en equip, és a dir, la creació d'una petita comunitat d'aprenentatge.

Les actuacions –dinàmiques de cohesió– que es realitzen per a cohesionar el grup, serviran per a observar la seva predisposició, així com generar expectatives positives

per a aprendre en equip. Per a Pujolàs i Lago (2018), s'entenen aquestes dinàmiques de cohesió, com els elements que desencadenen un determinat afecte entre tots els seus participants, en funció de les seves "necessitats" –millorar les relacions dels alumnes del grup, interacció positiva, motivació per aprendre en equip, saber emprendre decisions consensuades, saber conviure amb les diferències, entre d'altres–.

El programa CA/AC de Pujolàs i Lago (2011), considera quatre dimensions que estan relacionades amb la cohesió del grup.

- La participació de tots els alumnes del grup i la presa de decisions de forma consensuada.
- El coneixement mutu, les relacions positives i l'amistat entre la diversitat de tot l'alumnat del grup.
- La disposició d'aprendre en equip i la consideració de la importància d'aprendre en equip.
- La disposició per la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència.

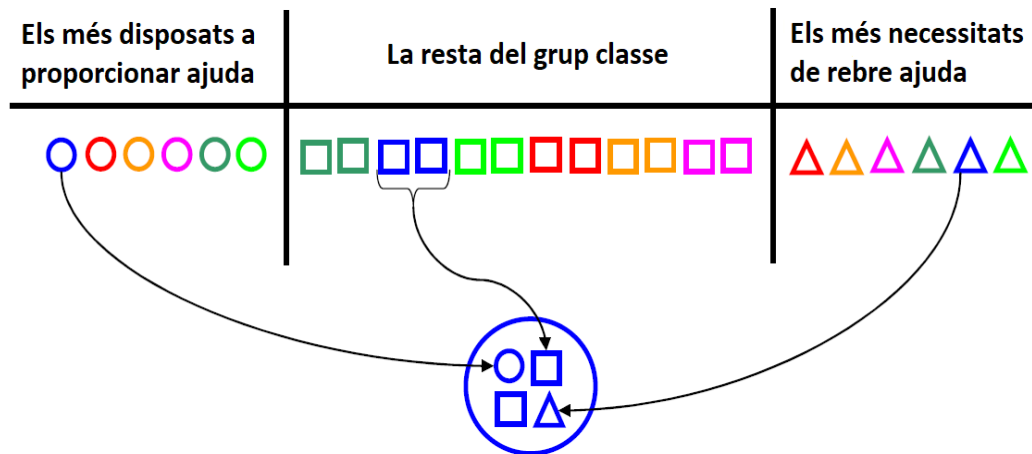
Les actuacions del programa CA/AC, estan destinades per desenvolupar-se, principalment, en les hores de tutoria. No obstant això, també es poden portar a terme en les diferents àrees curriculars, a raó d'encaminar de forma progressiva, un "clima" de l'aula favorable per l'aprenentatge, com a condició necessària –encara que no suficient– per a introduir posteriorment, l'estructura de l'activitat cooperativa.

Gillies (2016) afirma que donada la importància d'establir grups cooperatius, cal parar atenció a la composició i la formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu. Fent referència a uns equips que es mantenen estables durant un període de temps considerable. Tenint en compte aquesta aportació, Pujolàs i Lago (2011) també remarquen la seva rellevància a raó de ser un element decisiu, atès al fet de considerar diferents variables que de manera notòria, marcaran el funcionament dels *equips base*.

- Equips d'aprenentatge, formants, preferiblement per grups de quatre alumnes i en el cas de ser imparells, un màxim de cinc.
- Creació i distribució dels equips (vegeu figura 3), segons un equilibri dels alumnes: (1) més disposats a proporcionar ajuda, més motivats o capaços d'estirar l'equip; (1) més necessitats de rebre ajuda, menys motivats o autònoms; (2 / 3) de la resta del grup classe en termes de proporcionar ajuda o necessitat d'aquesta.

- Composició d'equips heterogenis –gènere, cultura, interessos, capacitats, motivacions, autonomia, entre d'altres– a raó de representar la diversitat de l'aula.

Figura 3. Composició i formació dels equips base.



Font. *Adaptació del programa CA/AC para enseñar a aprender en equipo, 2011, p. 36.*

Habitualment, els equips base es mantindran estables durant el temps –generalment, en un mateix curs escolar– perquè si no tenen l'oportunitat d'aprendre junts de manera continuada en el temps, difícilment aprendran a superar els problemes que apareixen quan es resol la tasca en equip (Johnson et al., 1999; Pujolàs i Lago, 2018). Des del moment que es pretén ensenyar a l'alumnat a aprendre cooperativament, resulta imprescindible i necessari –valgui la redundància–, ensenyar explícita i sistemàticament a què aprenguin a cooperar (Sharan, 2014).

3.3.2.2 Àmbit d'intervenció B: L'aprenentatge en equip com a recurs per a ensenyar

L'àmbit d'intervenció B, l'aprenentatge en equip és un "*recurs*" per a ensenyar en les diferents àrees del currículum amb l'objectiu que els alumnes i les alumnes comprovin de primera mà, el fet que l'aprenentatge en equip és una forma agradable i eficaç d'aprendre perquè disposen de l'ajuda immediata dels seus iguals (Pujolàs, 2012; Pujolàs i Lago, 2018). En aquest cas, apareixeran les condicions de *participació equitativa* i la *interacció simultània*, descrites anteriorment –vegeu apartat 3.3.1 L'estructura de l'activitat a l'aula–.

A partir d'aquí, convé aprofundir en els quatre tipus d'estructures cooperatives que posa a l'abast el Programa CA/AC, les quals es poden utilitzar en qualsevol unitat didàctica que estigui emmarcada dins de les diferents àrees curriculars.

- *Estructures cooperatives bàsiques.* Són estructures polivalents perquè es poden utilitzar per a diferents finalitats o en diferents moments d'una unitat didàctica, és a dir, formen part d'una activitat d'aprenentatge de curta durada. Per tant, es poden ensenyar i aprendre amb facilitat.
- *Estructures cooperatives específiques.* Són estructures que s'utilitzen per a una finalitat concreta, d'acord amb les necessitats de la diversitat de l'alumnat. N'és un exemple el fet de voler fomentar la necessitat d'ajuda mútua entre tots els membres que participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- *Estructures cooperatives derivades.* Són estructures bàsiques o específiques que estan destinades a ajustar-se a una etapa determinada i a les característiques de l'alumnat. Principalment, han estat adaptades o creades pels professors o professores a partir d'alguna de les estructures bàsiques.
- *Estructures cooperatives complexes o també conegudes com a tècniques cooperatives.* Són estructures que no es poden realitzar en una mateixa classe, sinó tot el contrari, s'articulen en diferents sessions perquè tenen una naturalesa de projecte o macro-activitat. Així doncs, s'assegura la condició d'ensenyar i aprendre el coneixement d'una unitat didàctica de manera cooperativa.

Les estructures cooperatives –tant les simples com les complexes– en si mateixes no tenen contingut, només són l'estructura de l'activitat que s'utilitza per a aprendre uns determinats continguts, de qualsevol àrea del currículum (Pujolàs, 2008; Pujolàs i Lago, 2018).

3.3.2.3 Àmbit d'intervenció C: L'aprenentatge en equip com un contingut a ensenyar

L'àmbit d'intervenció C, no només parteix de la premissa que l'aprenentatge en equip és un "*recurs*" per a ensenyar, sinó que també, és un "*contingut*" a ensenyar, de manera habitual amb la finalitat de desenvolupar habilitats i actituds necessàries per al futur acadèmic o professional de tots els estudiants (Pujolàs, 2012; Pujolàs i Lago, 2018). En aquest sentit, es fa patent la necessitat d'incloure actuacions –en les diferents àrees del currículum– dirigides a ensenyar explícita i sistemàticament a aprendre en equip a través d'organitzar l'activitat de l'aula de forma cooperativa.

Endemés, Pujolàs (2012) afegeix que aprendre cooperativament aconsegueix amb una funció socialitzadora que permetrà promoure diverses competències bàsiques –sentiment de pertinença, comunicació, convivència, compromís, respecte, autoconeixement, empatia, entre d’altres–, on difícilment, es podrien desenvolupar en una estructura de l’activitat individualista o competitiva. Efectivament, l’estructura de l’activitat cooperativa es basa en la interacció entre iguals en el procés d’ensenyament i aprenentatge, però a més a més d’això, també trobem la interacció entre professor i alumne, i per descomptat, l’aprenentatge individual de l’alumne.

Per a Pujolàs i Lago (2018), ensenyar a l’alumnat a aprendre en equip consisteix, bàsicament a ajudar a: especificar els objectius que es proposen; els objectius que cal assolir, ensenyar-los a organitzar-se com equip per arribar –al màxim de les seves possibilitats– en els objectius marcats; i ensenyar-los a autoregular el funcionament del seu propi equip, tot identificant allò que no realitzen de manera correcta i oferint els recursos perquè puguin millorar-los de manera progressiva.

Els tres àmbits d’intervenció que s’implementen en l’aprenentatge cooperatiu, no s’exclouen mútuament, sinó que es troben estretament relacionats i a més, es donen de forma simultània (Pujolàs, 2012; Pujolàs i Lago, 2011; 2018). Quan s’intervé per a cohesionar el grup –àmbit d’intervenció A–, es contribueix a crear unes condicions necessàries, malgrat que no són suficients, perquè els alumnes i les alumnes aprenguin en equip –àmbit d’intervenció B–, i vulguin aprendre, tot aprenent, a aprendre d’aquesta manera –àmbit d’intervenció C–. Quan s’utilitzen estructures cooperatives –àmbit d’intervenció B–, també es contribueix a cohesionar més el grup –àmbit d’intervenció A– i així, els estudiants aprenguin a aprendre en equip –àmbit d’intervenció C–. Si posem l’èmfasi en ensenyar a aprendre en equip –àmbit d’intervenció C–, utilitzen millor les estructures cooperatives –àmbit d’intervenció B–, i es contribueix a cohesionar millor el grup –àmbit d’intervenció A–.

3.4 Com l’aprenentatge cooperatiu contribueix a incloure a l’aula ordinària a alumnes amb dificultats d’aprenentatge

Els principis d’inclusió i equitat no només es refereixen a garantir l’accés a l’educació, sinó que també, és necessari oferir un conjunt d’espais d’aprenentatge i pedagogies de qualitat que permetin als estudiants progressar amb els seus aprenentatges (UNESCO,

2017). En aquesta línia, Ainscow et al., (2013) conclouen que la pràctica d'ensenyament eficaç, recau en un ensenyament eficaç per a tots els estudiants.

D'acord amb Coll et al., (2001), l'aprenentatge és un procés de construcció de significats i d'atribució de sentits que requereix el disseny d'un ensenyament, capaç de proporcionar l'ajuda necessària a cada alumne. Des del model educacional constructiu, l'ensenyament ha d'estar basat en l'atenció a la diversitat a través d'una àmplia gamma de recursos i mesures ajustades a les necessitats dels alumnes amb la finalitat que tots, sense excepció, progressin en els seus aprenentatges.

Alguns estudis en aquest camp (Lobato, 1997; Johnson i Johnson, 1999; Kagan, 2009; Sharan, 2014; Slavin, 2014; Pujolàs i Lago, 2018) assenyalen que l'aprenentatge cooperatiu és una manera d'entendre els processos d'ensenyament i aprenentatge perquè es basa en diverses activitats programades que fomenten l'aprenentatge significatiu dels estudiants. Aquesta forma d'organitzar l'activitat educativa, implica canviar l'estructura de l'activitat de les aules perquè els estudiants interaccionen junts, tot ajudant-se mútuament, a fi de perseguir uns objectius d'aprenentatge comuns.

Estructurar de forma cooperativa l'activitat a l'aula, comporta, intervenir sobre l'aula perquè passin de ser un simple "*col·lectiu*" que es troba en el mateix context d'aprenentatge, on progressivament, es converteixi en una "*comunitat d'aprenentatge*". Per parlar sobre aquest punt, els alumnes i les alumnes s'hauran d'interessar els uns pels altres perquè s'adonaran que hi ha un mateix objectiu que els uneix: aprendre –més i millor– els continguts escolars, els quals podran aconseguir si s'ajuden mútuament perquè comparteixen la responsabilitat d'ensenyar amb el professorat i els seus iguals (Pujolàs, 2008; 2012).

Partint d'aquesta premissa i seguint un enfocament inclusiu de l'aprenentatge, es posa èmfasi en el fet que la manera més inclusiva per estructurar l'activitat a l'aula és a través de l'estructura de l'activitat cooperativa (Pujolàs i Lago, 2011; Pujolàs i Lago, 2018), ja que aquesta suposa:

- Grups heterogenis.
- Participació equitativa i interacció simultània entre els components de l'equip.
- Promoció de l'ajuda mútua entre iguals.
- Ajust de l'ajuda del professor o la professora enfront de la diversitat dels alumnes i les alumnes.

El programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011) és un vehicle per afrontar els reptes educatius del segle XXI en relació amb la inclusió de l'alumnat en els centres educatius i alhora, en les mateixes aules. De fet, trobem un punt de partida per com articular el disseny en els centres educatius i al mateix temps, el conjunt d'actuacions que estan encaminades a la implementació a les aules –d'educació infantil, primària i secundària– de les estructures cooperatives de l'aprenentatge. En aquest sentit, es busca avançar en un model d'ensenyament inclusiu que respongui a l'atenció de la diversitat mitjançant la diversificació de les situacions d'aula, a partir d'una pràctica metodològica que facilita la presència, la participació i el progrés de tothom que es troba a les aules ordinàries (Juan et al., 2020).

Evidentment, això desencadena que l'aprenentatge cooperatiu es consideri, en l'actualitat, com una eina facilitadora de la inclusió perquè segons Azorín (2018), trobem cinc elements que permeten ubicar les seves finalitats.

- La resposta a la diversitat.
- La correlació positiva d'èxits.
- Creació d'objectius compartits.
- El desenvolupament de processos d'interacció.
- La cooperació com a element clau per a l'aprenentatge.

La inclusió educativa i l'aprenentatge cooperatiu són dos conceptes diferents però, de la mateixa manera, en estreta relació. En paraules de Pujolàs (2008), una escola i una aula inclusiva és aquella en la que poden aprendre, junts, alumnes diferents. Com a resultat, el progrés recau en reconèixer que les dificultats que experimenten els estudiants són el resultat de les maneres com s'organitzen i les diferents formes que es proporciona l'ensenyament (Ainscow, 2006).

Arribats a aquest punt, Sharan (2014) afegeix que aprendre cooperativament requereix diversos canvis, tant en els professors com en els alumnes en relació amb la percepció i l'actitud del procés d'ensenyament i aprenentatge. No hi ha dubte que els professors i les professores, tenen un paper clau a l'hora d'organitzar activitats d'aprenentatge cooperatiu, donant sentit a l'atenció a la diversitat des de la inclusió, sense que els alumnes i les alumnes surtin de les aules ordinàries (Gillies, 2016).

4. Estudi empíric

4.1 Objectius i hipòtesis de la recerca

La següent pregunta de recerca constitueix el principal tema d'interès que orienta el procés d'investigació. Així mateix, estructura els diferents apartats de la fonamentació teòrica-conceptual.

Com afecten els procediments d'ensenyament basats en l'aprenentatge cooperatiu, a l'hora d'incloure els alumnes de secundària amb dificultats d'aprenentatge a l'aula ordinària de dos centres d'educació secundària obligatòria.

La pregunta de recerca, ens porta a plantejar un objectiu general per a la present investigació.

Descriure la incidència de l'estructuració cooperativa de l'activitat a l'aula a l'hora d'incloure els alumnes amb dificultats en l'aprenentatge, tot identificant, els aspectes idiosincràtics que no siguin pròpiament de l'estructuració cooperativa de l'aula que també poden tenir una incidència en els processos d'inclusió.

A partir de l'objectiu general, s'articulen una sèrie d'objectius específics, relacionats directament amb l'objectiu general anterior.

- 1. Identificar les actuacions –referents a les dinàmiques de cohesió, estructures cooperatives o plans d'equip– que desenvolupen els professionals dels centres educatius per a implementar l'aprenentatge cooperatiu a les aules.*
- 2. Identificar aquelles actuacions que no formen part de l'aprenentatge cooperatiu, però poden afavorir la inclusió de l'alumnat.*
- 3. Identificar el grau d'inclusió de l'alumnat a l'aula, partint de la seva presència, participació i progrés en les activitats d'ensenyament i aprenentatge a l'aula ordinària.*

Per dur a terme aquesta investigació, hem plantejat una hipòtesi general de partida:

L'aprenentatge cooperatiu, com d'altres actuacions, ajuden a incloure els alumnes amb dificultats d'aprenentatge a l'aula ordinària.

A partir de la hipòtesi general, se'n deriva una sèrie d'hipòtesis específiques.

- 1. Hi haurà actuacions vinculades als tres àmbits d'actuació del programa CA/AC que no es desenvoluparan de forma equilibrada –referents a les dinàmiques de cohesió, estructures cooperatives o plans d'equip–.*
- 2. Trobarem actuacions que afavoreixin la inclusió, a banda de l'estructura cooperativa.*
- 3. Les estructures d'aprenentatge cooperatiu afavoriran la presència, la participació i el progrés de cadascun dels membres dels equips i en conseqüència, es promourà la inclusió de l'alumnat. Tot i que també apareixeran d'altres actuacions que podran influir en la inclusió.*

4.2 Metodologia

La present recerca està emmarcada en un paradigma interpretatiu perquè pretén comprendre, descriure i explicar una parcel·la de la realitat (Flick, 2004). Precisament, es busca abordar l'estudi com el resultat de processos constructius que transcorren en una realitat dinàmica, a fi d'obtenir una comprensió contextualitzada (Coll, 1989). En aquest sentit, la investigació es regeix per a factors universals específics, als quals s'arriben fent un estudi en profunditat perquè s'entén la realitat educativa, i més concretament, la dels centres educatius, és prou complexa per a regir-se per lleis universals. A partir d'aquí, s'acaba tenint una perspectiva més local perquè no hi ha l'afany de generalitzar fenòmens psicoeducatius.

D'aquesta manera, es considera que l'aproximació qualitativa és la més adequada per a l'estudi perquè es pretén observar i comprendre de manera global el fenomen d'estudi en el seu context natural, sense intervenció per part de l'investigador –més enllà de la necessària per abordar el procediment de recollida de dades establert– (Riba, 2004). Tal com apunta Flick (2011), és aquella aproximació que necessita uns indicadors que permetin operativitzar l'objecte d'estudi, a raó de no poder exposar la mesura del constructe teòric de manera immediata.

Per a l'aproximació a l'objecte d'estudi, es porta a terme un estudi de casos múltiples, on s'investigarà la singularitat i la complexitat de la realitat de cada cas en el context natural que s'origina (Flick, 2004). Per tant, cada un dels centres educatius que participin, seran considerats com un "cas" per a l'objecte d'investigació, tenint en compte, sobretot, el fet de ser dues realitats diferents (Coll, 1989). Així doncs, sense que siguin opcions excloents, és coherent amb el fenomen que es pretén investigar.

4.2.1 Disseny de recerca

4.2.1.1 Mostra

La mostra està composta per dos centres educatius que imparteixen l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria (ESO). Val la pena dir que ambdós centres que participen en la investigació es diferencien en la tipologia del centre i en el context comarcal, atès que el centre educatiu 1 és de caràcter concertat, situant-se al Gironès i per altra banda, el centre educatiu 2 és de caràcter públic i està situat al Maresme.

La mostra escollida ha estat per conveniència i amb bloqueig, ja que era necessari per a l'objecte d'estudi, atès a la necessitat d'accedir en centres educatius que utilitzen l'aprenentatge cooperatiu en el procés d'ensenyament i aprenentatge. En altres paraules, els casos que són objecte d'estudi se seleccionen deliberadament en funció al criteri de pertinència i d'adequació per a la investigació (Stake, 1998). D'altra banda, assenyalar que l'investigador ha accedit a la mostra a partir dels contactes tutora del treball final de grau (TFG).

A la següent taula, presentem de forma esquemàtica com es distribueixen els centres educatius que conformen la mostra de l'estudi, segons el curs, la matèria, els participants i les observacions que cal considerar.

Taula 4. *Distribució de la mostra de l'estudi.*

Mostra	Curs	Matèria	Participants	Observacions
Centre educatiu 1	3r d'ESO A	Castellà	<ul style="list-style-type: none">• Professor/a• 15 alumnes	Coincideix amb l'entrevista al professor/a i el focus grup a l'alumnat
		Socials	<ul style="list-style-type: none">• Professor/a• 28 alumnes	Coincideix amb l'entrevista al professor/a i el focus grup a l'alumnat
		Matemàtiques	<ul style="list-style-type: none">• Professor/a• 28 alumnes	Coincideix amb l'entrevista al professor/a i el focus grup a l'alumnat
		Química	<ul style="list-style-type: none">• Professor/a• 12 alumnes	Coincideix amb l'entrevista al

				professor/a i el focus grup a l'alumnat
Centre educatiu 2	1r d'ESO A	Projectes	<ul style="list-style-type: none"> • Professor/a • Professional de suport • 21 alumnes 	Coincideix amb el focus grup a l'alumnat
		Visual i plàstica (1)	<ul style="list-style-type: none"> • Professor/a • Professional de suport • 21 alumnes 	Coincideix amb el focus grup a l'alumnat
		Visual i plàstica (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Professor/a • Professional de suport • 20 alumnes 	Coincideix amb el focus grup a l'alumnat
	2n d'ESO B	Anglès	<ul style="list-style-type: none"> • Professor/a • 20 alumnes 	Coincideix amb l'entrevista al professor/a
	4t d'ESO A	Castellà	<ul style="list-style-type: none"> • Professor/a • Professional de suport • 20 alumnes 	Coincideix amb l'entrevista al professor/a
		Matemàtiques (1)	<ul style="list-style-type: none"> • Professor/a • Professional de suport • 22 alumnes 	
		Matemàtiques (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Professor/a • Professional de suport • 22 alumnes 	

Font. *Elaboració pròpia.*

4.2.1.2 Instruments de recollida de dades

Tot seguit, es presenten els instruments de recollida de dades que l'investigador ha elaborat i utilitzat amb l'afany de respondre als tres objectius específics de la investigació.

- *Registre narratiu.* És quan l'investigador observa i anota tots els successos que transcorren en un context natural (Wittrock, 1989). Per tant, es busca descriure la pràctica educativa, així com deixar constància de tot allò que s'ha observat en el seu context natural. A partir d'aquí, la informació recollida sobre el procés

d'ensenyament i aprenentatge, serà estructurada mitjançant la pauta d'observació.

- *Entrevista semiestructurada en el professorat.* Aquest instrument parteix d'un guió preestablert que determina quina és la informació rellevant i alhora, amb preguntes obertes, on l'entrevistat pot explicar lliurement les seves respostes (McMillan i Schumacher, 2005). La pertinència d'aquest instrument rau a recollir informació per a conèixer com es representen el procés d'ensenyament i aprenentatge i al mateix temps, en com s'atén a la diversitat dels alumnes. Pel que fa als participants, destaquen tutors i professors (vegeu annex 1.1).
- *Focus grup a l'alumnat.* És una tècnica grupal que s'utilitza per a obtenir informació detallada a partir de l'exploració del procés de construcció d'opinions i valoracions en relació amb l'objecte d'estudi de l'investigador (Alzina, 2004). Així mateix, incorpora un número més reduït de preguntes perquè el focus grup és un instrument que no es pot estendre en el temps, a raó de la quantitat de participants. De manera que la seva finalitat ha estat recollir informació de l'alumnat a través de la interacció entre els participants, com a base i punt de partida per a la consecució dels objectius formulats (vegeu annex 1.2).
- *Investigació documental.* Segons Riba (2004) és una eina que s'obté mitjançant la consulta de documents públics o privats, on l'anàlisi de la informació permet aproximar-se a la realitat que és objecte d'estudi. Així doncs, es farà ús del recull de documents dels centres educatius per indagar en la documentació que correspon a les pràctiques educatives observades, així com aquells documents que el professorat consideri rellevant al voltant de la pràctica docent.

4.2.1.3 Procediment de recollida de dades

Per a poder dur a terme el procediment de recollida de dades es va programar una tutoria amb la corresponent tutora del treball final de grau (TFG), a raó de delimitar les característiques de la mostra, la qual es volia accedir. A partir d'aleshores, va suposar un punt d'inflexió per l'avanç de la investigació perquè s'obtenien els correus electrònics dels representants de dos centres educatius mitjançant els contactes de la mateixa tutora.

Més endavant, s'envia una carta amb els representants dels dos centres educatius (vegeu annex 3) amb la finalitat de sol·licitar la col·laboració per a la investigació, tot exposant el meu objecte d'estudi. Una vegada establert aquest primer contacte, ambdós centres responen autoritzant la participació i col·laboració envers l'estudi. A partir d'aquí,

es va concretar la disponibilitat horària, per tal de poder realitzar una videoconferència amb la clara intenció de donar resposta als punts cabdals, així com resoldre els possibles dubtes de la investigació. Tot seguit, es detallen els acords més significatius que es van abordar durant la videoconferència.

- La situació dels respectius centres educatius a raó de la situació excepcional, causada per a la Covid-19 i així, aproximar-nos a la realitat del centre.
- La temporalitat en relació amb la programació del procediment de recollida de dades.
- Els termes ètics, és a dir, la confidencialitat de les dades obtingudes durant el procés d'investigació, a fi de salvaguardar la identitat dels centres educatius, així com dels seus participants. Aleshores, s'acorda l'enviament del document d'autorització, on es detallen els compromisos per part de l'investigador.
- Acordar els criteris d'elecció dels docents per a l'entrevista semiestructurada, atès que l'investigador va establir que cada docent que participés en l'entrevista, alhora, també el trobéssim en les observacions a l'aula. Pel que fa a la seva realització, es va decidir portar-la a terme per videoconferència perquè enguany, es pretenia limitar la presència en els centres educatius. En aquest sentit, es van facilitar els correus dels docents per així, concretar la seva disponibilitat.
- Acordar els criteris d'elecció de l'alumnat pel focus grup, atès que l'investigador va establir la representació d'un membre de cadascun dels equips base, així com heterogeneïtat de càrrecs. Pel que fa a la seva realització, també es va decidir portar-la a terme per videoconferència perquè enguany, com hem esmentat anteriorment, es pretenia limitar la presència en els centres educatius.
- Acordar l'enviament de documentació, referent a: projecte educatiu, decisions que es prenen per donar resposta a la diversitat, documentació específica de l'aprenentatge cooperatiu i informació sobre la unitat didàctica que s'ensenyarà el dia de l'observació.
- Altres possibles dubtes que podien aparèixer.

Una vegada arribada la data acordada per a cadascun dels centres educatius, es va procedir a dur a terme el procediment de recollida de dades (vegeu annex 1), tot seguint el següent ordre: en primer lloc, les observacions d'aula; en segon lloc, l'entrevista semiestructurada amb els docents; i en tercer lloc, els focus grup amb l'alumnat. En referència a les observacions d'aula, es va fer ús d'un registre narratiu per així, anotar tot allò, vinculat amb el procés d'ensenyament i aprenentatge. Els dos últims instruments

van ser enregistrats amb una gravadora i posteriorment, van ser transcrits amb l'objectiu ser analitzats en les diferents dimensions d'anàlisi. Convé destacar que pel seu enregistrament, prèviament s'havia presentat una autorització i en el mateix moment, es tornava a demanar la possibilitat d'enregistrar la conversació, tot informant de l'ètica de l'estudi. Una vegada transcrit el registre d'àudio, es procedeix a l'eliminació de la gravació, sobretot, per respectar la confidencialitat dels participants.

A continuació, es presenta de forma esquemàtica la descripció del calendari amb les corresponents fases que l'investigador ha desenvolupat (vegeu taula 5), i que gràcies a aquestes, han permès programar el procediment de recollida de dades, tenint en compte els instruments que prèviament es van dissenyar.

Taula 5. *Temporalització del procediment de recollida de dades.*

Centre educatiu 1		
Data	Tasca	Observacions
26 de Gener del 2021	Enviament de la carta per sol·licitar la col·laboració de la investigació	Primer contacte amb el centre educatiu
1 de Febrer del 2021	Videoconferència	Establiment dels acords
15 de Febrer del 2021	Observacions d'aula	Química a 3r d'ESO A <ul style="list-style-type: none"> • 8:15 - 9:15 Castellà a 3r d'ESO A <ul style="list-style-type: none"> • 9:15 - 10:15 Socials a 3r d'ESO A <ul style="list-style-type: none"> • 10:30 - 11:30 Mates a 3r d'ESO A <ul style="list-style-type: none"> • 11:30 - 12:30
25 de Febrer del 2021	Entrevista semiestructurada (1)	Professor/a de Mates de 3r d'ESO A
26 de Febrer del 2021	Entrevista semiestructurada (2)	Professor/a de Química de 3r d'ESO A
27 de Febrer del 2021	Entrevista semiestructurada (3)	Professor/a de Socials de 3r d'ESO A
27 de Febrer del 2021	Entrevista semiestructurada (4)	Professor/a de Castellà de 3r d'ESO A
4 de Març del 2021	Focus grup	Alumnat de 3r d'ESO A

Centre educatiu 2		
Data	Tasca	Observacions
26 de Gener del 2021	Enviament de la carta per sol·licitar la col·laboració de la investigació	Primer contacte amb el centre educatiu
10 de Febrer del 2021	Videoconferència	Establiment dels acords
1 de Març del 2021	Observacions d'aula	Visual i plàstica (1) a 1r d'ESO A <ul style="list-style-type: none"> • 9:50 - 10:45 Mates (1) a 4t d'ESO A <ul style="list-style-type: none"> • 12:10 - 13:05
3 de Març del 2021	Observacions d'aula	Projectes a 1r d'ESO A <ul style="list-style-type: none"> • 11:15 - 12:10 Castellà a 4t d'ESO A <ul style="list-style-type: none"> • 12:10 - 13:05
8 de Març del 2021	Observacions d'aula	Visual i plàstica (2) a 1r d'ESO A <ul style="list-style-type: none"> • 9:50 - 10:45 Mates (2) a 4t d'ESO A <ul style="list-style-type: none"> • 12:10 - 13:05 Anglès a 2n d'ESO B <ul style="list-style-type: none"> • 13:05 - 14:00
9 de Març del 2021	Entrevista semiestructurada (1)	Professor/a de Castellà de 4t d'ESO A
10 de Març del 2021	Entrevista semiestructurada (2)	Professor/a d'Anglès de 2n d'ESO B
17 de Març del 2021	Focus grup	Alumnat de 1r d'ESO A

Font. *Elaboració pròpia.*

4.2.1.4 Instrument d'anàlisi de dades

L'instrument utilitzat per respondre als tres objectius específics, ha estat la pauta d'observació estructurada (vegeu annex 2.1), elaborada per Coll i Onrubia (1998). Tot i això, assenyalar que la mateixa ha estat adaptada per així, facilitar l'observació a l'aula

dels tres objectius específics plantejats. La utilització d'aquest instrument es basa a analitzar i donar resposta amb els aspectes relatius als objectius que s'han observat a l'aula en el seu conjunt, així com veure la interacció entre el contingut d'aprenentatge, el docent i l'alumne. Tanmateix, també servirà per analitzar el grau d'inclusió en les activitats d'ensenyament i aprenentatge a l'aula ordinària.

Instrument d'anàlisi de les dades recollides a partir de l'entrevista al professorat i el focus grup a l'alumnat. Referent a l'anàlisi de la informació recollida a partir de l'entrevista i el focus grup, s'elaboren uns criteris operacionals de validació per a cadascuna de les dimensions. Aquests criteris apareixen perquè prèviament, s'elaboren diferents dimensions i subdimensions que responen als tres objectius específics de la investigació, tot seleccionant els elements que són més rellevants a analitzar.

A continuació, s'exposen els criteris operacionals per a l'anàlisi de les dades recollides de l'entrevista al professorat i el focus grup a l'alumnat.

Dimensions	Subdimensió	Grau en què es dona el grau de compliment	Verbalització
Concepcions sobre les dificultats d'aprenentatge		Alt: Interaccionista. Mitjà: Quan es produeix una situació intermèdia entre els dos pols. Baix: Innatista.	
Concepcions sobre la inclusió		Alt: La inclusió contempla la presència, la participació i el progrés de tot l'alumnat. Mitjà: Consideren que la inclusió contempla la presència la participació i el progrés, però deixen de banda una part de l'alumnat o bé, obliden algun dels tres elements. Baix: Consideració que la inclusió recau en tenir l'alumnat dins la mateixa aula o bé, consideren que hi ha part de l'alumnat que no pot estar dins l'aula ordinària.	
Vinculades a l'aprenentatge cooperatiu	Dinàmiques de cohesió	Alt: Es plantegen dinàmiques de cohesió en les diferents àrees curriculars o bé, en diferents moments del procés d'ensenyament i aprenentatge. Mitjà: Es plantegen dinàmiques de cohesió en un moment puntual, aïllat	

		<p>en el temps o bé, només en una àrea curricular.</p> <p>Baix: Es plantegen dinàmiques de cohesió només a l'inici del curs acadèmic.</p>	
	<p> criteris per agrupar a l'alumnat amb els respectius equips base</p>	<p>Alt: Agrupació de l'alumnat de forma heterogènia amb (1) alumne més disposat a proporcionar ajuda, (1) alumne amb necessitat de rebre ajuda, (2/3) alumnes que es troben en la meitat en termes de proporcionar ajuda o necessitat d'aquesta.</p> <p>Mitjà: Agrupació de l'alumnat de forma heterogènia, segons algun criteri que no sigui la capacitat d'ajuda.</p> <p>Baix: Agrupació de l'alumnat de forma homogènia o arbitrària.</p>	
	<p>Adjudicació dels rols</p>	<p>Alt: Els membres dels equips base tenen assignats diferents rols amb guia i orientació per part del professorat.</p> <p>Mitjà: Els membres dels equips base tenen assignats diferents rols, però sense orientació per part del professorat.</p> <p>Baix: Els membres dels equips base tenen assignats diferents rols, però no els executen o bé, no els tenen assignats.</p>	
	<p>Estructura cooperativa</p>	<p>Alt: Es contempen les dues condicions de la cooperació: participació equitativa i interacció simultània.</p> <p>Mitjà: Es contempla només una condició de la cooperació o bé, no es contempen sempre.</p> <p>Baix: No es contempen les condicions de la cooperació.</p>	
	<p>Aprentatge significatiu</p>	<p>Alt: Comprensió significativa dels continguts curriculars i altres aprenentatges (ajuda mútua, solidaritat, respecte a les diferències, entre d'altres).</p> <p>Mitjà: Comprensió significativa d'altres aprenentatges, però sense un aprenentatge significatiu dels continguts curriculars.</p>	

		Baix: Cap dels dos tipus d'aprenentatge es dóna en l'aprenentatge cooperatiu.	
	Experiència de l'aprenentatge cooperatiu	<p>Alt: Quan l'aprenentatge cooperatiu afavoreix la implicació emocional, conforma un repte abordable i promou el desenvolupament personal.</p> <p>Mitjà: Quan es produeix una situació intermèdia entre els dos pols.</p> <p>Baix: Quan l'aprenentatge cooperatiu no afavoreix la implicació emocional, conforma un repte abordable i promou el desenvolupament personal.</p>	
Vinculades a altres aspectes	Docència compartida	<p>Alt: Quan el disseny de l'aula es realitza de manera conjunta, el professional de suport intervé en el desenvolupament de la sessió de manera equitativa i es dóna de manera freqüent.</p> <p>Mitjà: Quan es produeix una situació intermèdia entre els dos pols.</p> <p>Baix: Quan hi ha una manca d'espais de coordinació sobre la docència compartida, el professional de suport no intervé en el desenvolupament de la sessió i es dóna en menys freqüència.</p>	
	Ajudes específiques a l'alumnat	<p>Alt: Quan el professor ofereix diferents ajudes, tant en quantitat com en qualitat, depenent de l'alumne al qual s'adreça l'ajuda.</p> <p>Mitjà: Quan el professor ofereix algun tipus d'ajuda en la realització, però aquesta no es diversifica en funció de les necessitats educatives.</p> <p>Baix: Quan no hi ha ajudes en cap sentit.</p>	
	Formació continua per donar resposta a la diversitat	<p>Alt: Hi ha la participació de tot el claustre, es realitzen periòdicament i de manera sistemàtica.</p> <p>Mitjà: Hi ha la participació d'alguns professors, es realitzen periòdicament, encara que no hi ha sistematicitat.</p> <p>Baix: Hi ha la participació d'alguns professors, es realitzen de manera</p>	

		esporàdica i són poc rellevants envers les necessitats del centre.	
	Espais per compartir pràctica i reflexió docent	<p>Alt: Els professors disposen d'espais per compartir els seus coneixements, hi ha una comunicació assertiva i una acceptació dels comentaris constructius.</p> <p>Mitjà: Els professors disposen d'espais per compartir els seus coneixements, però no hi ha una bona comunicació.</p> <p>Baix: Els professors no disposen d'espais per compartir els seus coneixements i els que disposen, no s'utilitzen per dur a terme una reflexió sobre la seva pràctica docent.</p>	
Grau d'inclusió de l'alumnat	Espais per a compartir qüestions escolars	<p>Alt: Quan l'alumnat té un pes important en els aspectes reflexius sobre l'aprenentatge.</p> <p>Mitjà: Quan la responsabilitat de la reflexió sobre l'aprenentatge recau més en el professor que en l'alumne.</p> <p>Baix: Quan la responsabilitat de la reflexió sobre l'aprenentatge només recau amb el professor.</p>	
	Pràctica educativa inclusiva: inclusió com a presència, participació i progrés	<p>Alt: Els alumnes progressen amb l'aprenentatge al màxim de les seves possibilitats.</p> <p>Mitjà: Els alumnes participen durant el procés d'ensenyament i aprenentatge.</p> <p>Baix: Els alumnes estan presents a l'aula, però no participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge.</p>	

4.2.1.5 Procediment d'anàlisi de dades

Una vegada recollides totes les dades que responen als objectius de l'estudi, s'inicia el procediment d'anàlisi de les dades obtingudes (vegeu annex 2).

Per a l'anàlisi de la pauta d'observació es porta a terme la detecció de les dades que són considerades més rellevants, tot seleccionant la informació cabdal pels objectius de l'estudi. De manera que permetrà realitzar una síntesi de la informació vinculada directament amb els objectius d'estudi.

Pel que fa a l'anàlisi de les entrevistes i el focus grup, s'elaboren unes dimensions i subdimensions d'anàlisi que són específiques pels objectius d'estudi. Posteriorment, es

procedeix a elaborar uns criteris operacionals per a l'anàlisi de les dades recollides. Arribats a aquest punt, es comprova el grau en què es dóna el grau de compliment de cadascuna de les dimensions i subdimensions d'anàlisi.

Per últim, quan es recullen els resultats dels diversos instruments, es realitza la triangulació del mateix constructe per així, contrastar i donar resposta amb els diferents resultats que estan vinculats amb l'objecte d'estudi. En aquest sentit, com que cadascun dels instruments s'articulen amb els tres objectius de l'estudi, es podrà realitzar una triangulació dels resultats analitzats.

4.2.2 Ètica de la recerca

En la present investigació es tindran en compte una sèrie d'implicacions ètiques per a l'autorització de l'estudi (vegeu annex 4).

- *Participació voluntària.* Cadascun dels participants podran escollir lliurement la seva participació en l'estudi amb el dret de retirar-se en qualsevol moment, sense necessitat de cap mena de justificació ni conseqüències.
- *Consentiment informat.* En tot moment es proporcionarà als potencials participants de la investigació, tota la informació necessària a fi de poder prendre una decisió envers la lliure participació.
- *La integritat.* L'investigador en cap moment farà ús d'informació falsa la present investigació, ja que s'abstindrà de pràctiques que suposin l'engany voluntari.
- *Principi d'ètica aplicada a la investigació.* Durant el transcurs de la investigació es complirà el principi de no maleficència, pel fet de no causar cap dany físic, psicològic i/o social respecte al benestar dels participants.
- *Confidencialitat.* Compromís a no revelar la identitat dels participants, els registres escrits o gravats i per últim, els resultats de les entrevistes seran conservats sota la responsabilitat de l'investigador.

Les accions de l'investigador durant el procés d'elaboració dels diversos apartats, permetran que aquesta recerca esdevingui rigorosament ètica dins del marc legal en què, per davant de tot, es respectaran els drets que disposa qualsevol persona que participi en la investigació. A més, sense que sigui un pacte imperatiu en ambdues bandes, es plantejarà la possibilitat de tenir accés a una devolució dels resultats globals de la recerca, així com a la memòria escrita vinculada a la investigació, sempre que, els i les participants mostrin interès per a conèixer els corresponents resultats.

5. Resultats

Pauta d'observació

- **Centre educatiu 1**

		Professor/a 1 Castellà	Professor/a 2 Socials	Professor/a 3 Mates	Professor/a 4 Química
Factors intrapsicològics cognitius	Es tenen en compte els coneixements previs	No	Si	Si	No
	Contingut d'aprenentatge contextualitzat	No	No	No	No
	S'ensenyen les estratègies d'aprenentatge	No	No	No	No
	S'elaboren esquemes conjuntament amb els alumnes	No	Si	No	No
	Es comuniquen les expectatives sobre l'activitat	Si	Si	Si	No
Concreció dels objectius i continguts	S'explica la utilitat de les activitats	No	No	Si	No
	Representació de la tasca	No	No	Si	No
	Lògica seqüencial dels continguts	Si	Si	Si	Si

Organització i la seqüenciació dels continguts	Espais per recuperar i re-elaborar continguts d'e/a	No	No	Si	No
Activitats d'ensenyament i aprenentatge	Diversificació d'activitats	Si	No	No	Si
	Grau d'estratègies discursives	Baix	Alt	Mitjà	Baix
	Pràctica dirigida a l'equiparació d'oportunitats	Si	Si	Si	Si
	Els alumnes participen per igual	No	Si	Si	No
	Es proporciona material de suport divers	Si	No	No	Si
Formes d'organització de les activitats	Organització de l'activitat	Cooperativa i individualista	Cooperativa	Cooperativa	Individual
	Promoció de discussió, intercanvis, reflexions o altres	Si	Si	Si	No
	Vinculacions efectives entre professor i alumnes	No	Si	Si	No
Interacció dels alumnes al voltant del procés d'ensenyament i aprenentatge	Individualista	A.1 Si A.2 No	A.1 A.2	A.1 A.2	A.1 Si A.2 No
	Competitiva	A.1 A.2	A.1 A.2	A.1 A.2	A.1 A.2
	Cooperativa	A.1 No A.2 No A.3 No A.4 No A.5 Si A.6 No A.7 Si A.8 Si A.9 Si	A.1 Si A.2 Si A.3 No A.4 No A.5 Si A.6 Si A.7 Si A.8 Si A.9 Si	A.1 Si A.2 Si A.3 Si A.4 Si A.5 Si A.6 Si A.7 Si A.8 Si A.9 Si	A.1 A.2 A.3 A.4 A.5 A.6 A.7 A.8 A.9

Condicions per afavorir l'aprenentatge significatiu	Continguts d'aprenentatge des d'un punt de vista lògic	Si	Si	Si	No
	Continguts d'aprenentatge des d'un punt de vista psicològic	No	Si	Si	No
	Disposició favorable d'aprendre de manera significativa	No	Si	Si	No
Resposta a la diversitat	Diversificació d'activitats segons l'alumnat i amb els mateixos objectius globals	Si	No	No	Si
Ajuda educativa	Ajustada	No	No	No	No
	Contingent	No	No	Si	No

- **Centre educatiu 2**

		Professor/a 1 Substitució prof. Anglès	Professor/a 2 Castellà	Professor/a 3 Mates (1)	Professor/a 3 Mates (2)	Professor/a 4 Projectes	Professor/a 5 VP (1)	Professor/a 5 VP (2)
Factors intrapsicològics cognitius	Es tenen en compte els coneixements previs	No	Si	No	Si	No	Si	Si
	Contingut d'aprenentatge contextualitzat	No	No	No	No	No	No	No
	S'ensenyen les estratègies d'aprenentatge	No	No	No	No	No	No	No
	S'elaboren esquemes conjuntament amb els alumnes	No	No	No	Si	No	Si	Si

	Es comuniquen les expectatives sobre l'activitat	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Concreció dels objectius i continguts	S'explica la utilitat de les activitats	No	Si	No	Si	No	No	No
	Representació de la tasca	No	Si	No	Si	No	No	No
Organització i la seqüenciació dels continguts	Lògica seqüencial dels continguts	No	Si	Si	Si	No	Si	Si
	Espais per recuperar i re-elaborar continguts d'e/a	No	Si	No	Si	No	Si	Si
Activitats d'ensenyament i aprenentatge	Diversificació d'activitats	No	No	Si	No	No	No	No
	Grau d'estratègies discursives	No	Alt	Mitjà	Baix	Baix	Alt	Alt
	Pràctica dirigida a l'equiparació d'oportunitats	No	Si	No	Si	No	Si	Si
	Els alumnes participen per igual	No	No	No	No	No	Si	Si
	Es proporciona material de suport divers	No	No	No	No	No	No	No
Formes d'organització de les activitats	Organització de l'activitat	Cooperativa	Individualista i Cooperativa	Grups de treball	Grups de treball	Individualista	Cooperativa	Cooperativa
	Promoció de discussió, intercanvis, reflexions o altres	No	No	No	No	No	Si	Si

	Vinculacions efectives entre professor i alumnes	No	Si	Si	No	No	Si	Si
Interacció dels alumnes al voltant del procés d'ensenyament i aprenentatge	Individualista	A.1 A.2	A.1 Si A.2 No	A.1 Si A.2 No	A.1 Si A.2 No	A.1 Si A.2 No	A.1 A.2	A.1 A.2
	Competitiva	A.1 A.2	A.1 A.2	A.1 A.2	A.1 A.2	A.1 A.2	A.1 A.2	A.1 A.2
	Cooperativa	A.1 No A.2 No A.3 No A.4 No A.5 No A.6 No A.7 No A.8 No A.9 No	A.1 No A.2 No A.3 Si A.4 No A.5 No A.6 No A.7 Si A.8 No A.9 No	A.1 A.2 A.3 A.4 A.5 A.6 A.7 A.8 A.9	A.1 A.2 A.3 A.4 A.5 A.6 A.7 A.8 A.9	A.1 A.2 A.3 A.4 A.5 A.6 A.7 A.8 A.9	A.1 Si A.2 Si A.3 Si A.4 No A.5 Si A.6 Si A.7 Si A.8 Si A.9 Si	A.1 No A.2 No A.3 No A.4 No A.5 No A.6 No A.7 Si A.8 Si A.9 No
Condicions per afavorir l'aprenentatge significatiu	Continguts d'aprenentatge des d'un punt de vista lògic	No	Si	No	Si	No	No	No
	Continguts d'aprenentatge des d'un punt de vista psicològic	No	Si	No	Si	No	Si	Si
	Disposició favorable d'aprendre de manera significativa	No	Si	No	No	No	Si	Si
Resposta a la diversitat	Diversificació d'activitats segons l'alumnat i amb els mateixos objectius globals	No	No	No	No	No	No	No
Ajuda educativa	Ajustada	No	No	Si	Si	No	No	No

	Contingent	No	No	Si	Si	No	Si	No
--	------------	----	----	----	----	----	----	----

Entrevista semiestructurada

- **Centre educatiu 1**

Dimensions	Subdimensió	Grau en què es dóna el grau de compliment	Professor/a 1 Castellà	Professor/a 2 Socials	Professor/a 3 Mates	Professor/a 4 Química
Concepcions sobre les dificultats d'aprenentatge		Alt		X		
		Mitjà				
		Baix	X		X	X
Concepcions sobre la inclusió		Alt	X			
		Mitjà		X		
		Baix			X	X
Vinculades a l'aprenentatge cooperatiu	Dinàmiques de cohesió	Alt				
		Mitjà	X	X		X
		Baix			X	
	Criteris per agrupar a l'alumnat amb els respectius equips base	Alt				
		Mitjà	X	X	X	X
		Baix				
	Adjudicació dels rols	Alt	X	X		X
		Mitjà			X	
		Baix				
		Alt				

	Estructura cooperativa	Mitjà	X		X	X
		Baix		X		
	Aprenentatge significatiu	Alt		X	X	X
		Mitjà	X			
		Baix				
	Experiència de l'aprenentatge cooperatiu	Alt		X	X	
		Mitjà	X			
		Baix				X
Vinculades a altres aspectes	Docència compartida	Alt	X	X	X	
		Mitjà				X
		Baix				
	Ajudes específiques a alumnat	Alt				
		Mitjà	X	X		X
		Baix			X	
	Formació continua per donar resposta a la diversitat	Alt		X	X	X
		Mitjà	X			
		Baix				
	Espais per compartir pràctica i reflexió docent	Alt			X	
		Mitjà				
		Baix	X	X		X
Grau d'inclusió de l'alumnat	Espais per a compartir qüestions escolars	Alt				
		Mitjà		X		
		Baix	X		X	X
	Pràctica educativa inclusiva: inclusió	Alt	X			

	com a presència, participació i progrés	Mitjà				X
		Baix		X	X	

- **Centre educatiu 2**

Dimensions	Subdimensió	Grau en què es dona el grau de compliment	Professor/a 1 Anglès	Professor/a 2 Castellà
Concepcions sobre les dificultats d'aprenentatge		Alt		
		Mitjà	X	X
		Baix		
Concepcions sobre la inclusió		Alt		
		Mitjà		
		Baix	X	X
Vinculades a l'aprenentatge cooperatiu	Dinàmiques de cohesió	Alt	X	
		Mitjà		X
		Baix		
	Criteris per agrupar a l'alumnat amb els respectius equips base	Alt		
		Mitjà	X	X
		Baix		
	Adjudicació dels rols	Alt	X	
		Mitjà		X
		Baix		
	Estructura cooperativa	Alt		
		Mitjà	X	X
		Baix		
	Aprenentatge significatiu	Alt		X
		Mitjà	X	
		Baix		
	Experiència de l'aprenentatge cooperatiu	Alt		
		Mitjà		
		Baix	X	X

Vinculades a altres aspectes	Docència compartida	Alt		
		Mitjà	X	X
		Baix		
	Ajudes específiques a alumnat	Alt		
		Mitjà		
		Baix	X	X
	Formació continua per donar resposta a la diversitat	Alt		
		Mitjà	X	
		Baix		X
	Espais per compartir pràctica i reflexió docent	Alt		
		Mitjà		
		Baix	X	X
Grau d'inclusió de l'alumnat	Espais per a compartir qüestions escolars	Alt		
		Mitjà	X	
		Baix		X
	Pràctica educativa inclusiva: inclusió com a presència, participació i progrés	Alt		
		Mitjà		X
		Baix	X	

Focus grup

- **Centre educatiu 1**

Dimensions	Subdimensió	Grau en què es dóna el grau de compliment	Alumne 1	Alumne 2	Alumne 3	Alumne 4	Alumne 5	Alumne 6	Alumne 7
Concepcions sobre les dificultats d'aprenentatge		Alt	X	X	X	X		X	
		Mitjà					X		X
		Baix							

Concepcions sobre la inclusió		Alt	X	X					X
		Mitjà			X		X	X	
		Baix				X			
Vinculades a l'aprenentatge cooperatiu	Estructura cooperativa	Alt	X	X					
		Mitjà			X	X		X	X
		Baix					X		
	Aprenentatge significatiu	Alt		X	X	X	X		
		Mitjà	X					X	X
		Baix							
	Experiència de l'aprenentatge cooperatiu	Alt	X			X	X		X
		Mitjà		X	X			X	
		Baix							
Vinculades a altres aspectes	Docència compartida	Alt	X		X				
		Mitjà		X		X		X	X
		Baix					X		
	Ajudes específiques a l'alumnat	Alt							
		Mitjà	X		X		X	X	
		Baix		X		X			X
Grau d'inclusió de l'alumnat	Espais per a compartir qüestions escolars	Alt	X						
		Mitjà		X					
		Baix			X	X	X	X	X
	Pràctica educativa inclusiva: inclusió com a presència, participació i progrés	Alt							
		Mitjà	X	X		X			X
		Baix			X		X	X	

- **Centre educatiu 2**

Dimensions	Subdimensió	Grau en què es dóna el grau de compliment	Alumne 1	Alumne 2	Alumne 3	Alumne 4	Alumne 5
Concepcions sobre les dificultats d'aprenentatge		Alt	X	X		X	X
		Mitjà			X		
		Baix					
Concepcions sobre la inclusió		Alt	X				X
		Mitjà		X	X	X	
		Baix					
Vinculades a l'aprenentatge cooperatiu	Estructura cooperativa	Alt	X			X	X
		Mitjà		X	X		
		Baix					
	Aprenentatge significatiu	Alt	X	X	X	X	
		Mitjà					X
		Baix					
	Experiència de l'aprenentatge cooperatiu	Alt	X	X		X	X
		Mitjà			X		
		Baix					
Vinculades a altres aspectes	Docència compartida	Alt					X
		Mitjà				X	
		Baix	X	X	X		
	Ajudes específiques a alumnat	Alt					
		Mitjà	X	X	X	X	X
		Baix					
Grau d'inclusió de l'alumnat	Espais per a compartir qüestions escolars	Alt					
		Mitjà					
		Baix	X	X	X	X	X
	Pràctica educativa inclusiva: inclusió com a presència, participació i progrés	Alt					X
		Mitjà	X	X			
		Baix			X	X	

5.1 Resultat de l'objectiu específic 1 vinculat a la hipòtesi específica 1

Centre educatiu 1

- Dinàmiques de cohesió.
 - 3 de cada 4 professors, consideren que es plantegen dinàmiques de cohesió en un moment puntual, aïllat en el temps o bé, només en una àrea curricular. D'altra banda, 1 de cada 4 professors, consideren que es plantegen dinàmiques de cohesió només a l'inici del curs acadèmic.
- Criteris per agrupar a l'alumnat amb els respectius equips base.
 - 4 de cada 4 professors, consideren que s'agrupa a l'alumnat de forma heterogènia, segons algun criteri que no sigui la capacitat d'ajuda.
- Estructura cooperativa.
 - No tots els professors utilitzen l'aprenentatge cooperatiu com una forma per organitzar l'activitat a l'aula, ja que no s'observa en 3 de cada 4 observacions realitzades.
 - 3 de cada 4 professors, consideren que a l'aula es contempla només una condició de la cooperació o bé, no es contemplen sempre. D'altra banda, 1 de cada 4 professors, consideren que a l'aula no es contemplen les condicions de la cooperació.
 - S'observa que 2 de cada 3 sessions, els professors promouen que els alumnes s'ajudin a aprendre.
 - S'observa que 2 de cada 3 sessions, els professors promouen que els alumnes aprenguin a cooperar.
 - S'observa que 1 de cada 3 sessions, els professors comproven que se segueix l'estructura cooperativa.
 - S'observa que 1 de cada 3 sessions, els professors creen espais per a debatre diferents conceptes que s'ensenyen a l'aula amb petit grup.
- Adjudicació dels rols.
 - 3 de cada 4 professors, consideren que els membres dels equips base tenen assignats diferents rols amb guia i orientació per part del professorat. D'altra banda, 1 de cada 4 professors, consideren que els membres dels equips base tenen assignats diferents rols, però sense orientació per part del professorat.

- Plans d'equip.
 - No hi ha resultats vinculats dels plans d'equip perquè no apareix explícitament en les observacions, les entrevistes o el focus grup. I en tot cas, quan se'n parla, és quelcom molt esporàdic i puntual.

Centre educatiu 2

- Dinàmiques de cohesió.
 - 1 de cada 2 professors, consideren que es plantegen dinàmiques de cohesió en les diferents àrees curriculars o bé, en diferents moments del procés d'ensenyament i aprenentatge. D'altra banda, 1 de cada 2 professors, consideren que es plantegen dinàmiques de cohesió en un moment puntual, aïllat en el temps o bé, només en una àrea curricular.
- Criteris per agrupar a l'alumnat amb els respectius equips base.
 - 2 de cada 2 professors, consideren que s'agrupa a l'alumnat de forma heterogènia, segons algun criteri que no sigui la capacitat d'ajuda.
- Estructura cooperativa.
 - No tots els professors utilitzen l'aprenentatge cooperatiu com una forma per organitzar l'activitat a l'aula, ja que només s'observa en 4 de cada 7 observacions realitzades.
 - 2 de cada 2 professors, consideren que a l'aula es contempla només una condició de la cooperació o bé, no es contempen sempre.
 - S'observa que 1 de cada 4 sessions, els professors promouen que els alumnes s'ajudin a aprendre.
 - S'observa que 1 de cada 4 sessions, els professors promouen que els alumnes aprenguin a cooperar.
 - S'observa que 2 de cada 4 sessions, els professors comproven que se segueix l'estructura cooperativa.
 - S'observa que 0 de cada 4 sessions, els professors creen espais per a debatre diferents conceptes que s'ensenyen a l'aula amb petit grup.
- Adjudicació dels rols.
 - 1 de cada 2 professors, consideren que els membres dels equips base tenen assignats diferents rols amb guia i orientació per part del professorat. D'altra banda, 1 de cada 2 professors, consideren que els membres dels equips base tenen assignats diferents rols, però sense orientació per part del professorat.

- Plans d'equip.
 - No hi ha resultats vinculats dels plans d'equip perquè no apareix explícitament en les observacions, les entrevistes o el focus grup. I en tot cas, quan se'n parla, és quelcom molt esporàdic i puntual.

5.2 Resultat de l'objectiu específic 2 vinculat a la hipòtesi específica 2

Centre educatiu 1

- Pràctiques del procés d'ensenyament i aprenentatge.
 - S'observa que 2 de cada 4 sessions, els professors tenen en compte els coneixements previs.
 - S'observa que 0 de cada 4 sessions, els professors contextualitzen els continguts d'aprenentatge.
 - S'observa que 0 de cada 4 sessions, els professors ensenyen les estratègies d'aprenentatge.
 - S'observa que 1 de cada 4 sessions, els professors promouen la construcció dels esquemes conjuntament amb els alumnes.
 - S'observa que 1 de cada 4 sessions, els professors promouran la representació de la tasca amb els alumnes.
 - S'observa que 3 de cada 4 sessions, els professors presenten els continguts d'aprenentatge des d'un punt de vista lògic, és a dir, des d'una estructura coherent del contingut.
 - S'observa que 2 de cada 4 sessions, els professors presenten els continguts d'aprenentatge des d'un punt de vista psicològic, és a dir, establint vincles entre el coneixement previ i el nou contingut.
 - S'observa que 2 de cada 4 sessions, els professors promouen una disposició favorable a l'hora d'aprendre de manera significativa.
- Docència compartida.
 - 3 de cada 4 professors, consideren que el disseny de l'aula es realitza de manera conjunta, on el professional de suport intervé en el desenvolupament de la sessió de manera equitativa i es dona de manera freqüent. D'altra banda, 1 de cada 4 professors, consideren que hi ha una manca d'espais de coordinació o bé, la gestió de l'aula no esdevé equitativa.

- 2 de cada 7 alumnes, consideren que el disseny de l'aula es realitza de manera conjunta, on el professional de suport intervé en el desenvolupament de la sessió de manera equitativa i es dóna de manera freqüent. D'altra banda, 4 de cada 7 alumnes, consideren que hi ha una manca d'espais de coordinació o bé, la gestió de l'aula no esdevé equitativa. Per últim, 1 de cada 7 alumnes, consideren que hi ha una manca d'espais de coordinació, on el professional de suport no intervé en el desenvolupament de la sessió i es dóna en menys freqüència.

Centre educatiu 2

- Pràctiques del procés d'ensenyament i aprenentatge.
 - S'observa que 4 de cada 7 sessions, els professors tenen en compte els coneixements previs.
 - S'observa que 0 de cada 7 sessions, els professors contextualitzen els continguts d'aprenentatge.
 - S'observa que 0 de cada 7 sessions, els professors ensenyen les estratègies d'aprenentatge.
 - S'observa que 3 de cada 7 sessions, els professors promouen la construcció dels esquemes conjuntament amb els alumnes.
 - S'observa que 2 de cada 7 sessions, els professors promouran la representació de la tasca amb els alumnes.
 - S'observa que 2 de cada 7 sessions, els professors presenten els continguts d'aprenentatge des d'un punt de vista lògic, és a dir, des d'una estructura coherent del contingut.
 - S'observa que 4 de cada 7 sessions, els professors presenten els continguts d'aprenentatge des d'un punt de vista psicològic, és a dir, establint vincles entre el coneixement previ i el nou contingut.
 - S'observa que 3 de cada 7 sessions, els professors promouen una disposició favorable a l'hora d'aprendre de manera significativa.
- Docència compartida.
 - 2 de cada 2 professors, consideren que hi ha una manca d'espais de coordinació o bé, la gestió de l'aula no esdevé equitativa.
 - 1 de cada 5 alumnes, consideren que el disseny de l'aula es realitza de manera conjunta, on el professional de suport intervé en el desenvolupament de la sessió de manera equitativa i es dóna de manera freqüent. D'altra banda, 1 de cada 5 alumnes, consideren que hi ha una manca d'espais de coordinació o bé, la gestió de l'aula no esdevé

equitativa. Per últim, 3 de cada 5 alumnes, consideren que hi ha una manca d'espais de coordinació, on el professional de suport no intervé en el desenvolupament de la sessió i es dóna en menys freqüència.

5.3 Resultat de l'objectiu específic 3 vinculat a la hipòtesi específica 3

Centre educatiu 1

- Grau d'inclusió a l'aula.
 - S'observa que 2 de cada 4 sessions, els professors diversifiquen les activitats d'aprenentatge. En aquest sentit, en 2 de cada 4 sessions, la diversificació d'activitats s'ajusta en els mateixos objectius globals.
 - S'observa que 3 de cada 4 sessions, els professors promouen la discussió, els intercanvis o les reflexions de l'alumnat.
 - S'observa que 2 de cada 4 sessions, els alumnes participen per igual en les activitats d'ensenyament i aprenentatge.
- Percepció del grau d'inclusió.
 - 1 de cada 4 professors, consideren que la responsabilitat de la reflexió sobre l'aprenentatge recau més en el professor que en l'alumne. D'altra banda, 3 de cada 4 professors, consideren que la responsabilitat de la reflexió sobre l'aprenentatge només recau amb el professor.
 - 1 de cada 7 alumnes, consideren que tenen un pes important en els aspectes reflexius sobre l'aprenentatge. D'altra banda, 1 de cada 7 alumnes, consideren que la responsabilitat de la reflexió sobre l'aprenentatge recau més en el professor que en l'alumne. Per últim, 5 de cada 7 alumnes, consideren que la responsabilitat de la reflexió sobre l'aprenentatge només recau amb el professor.
 - 1 de cada 4 professors, consideren que els alumnes progressen amb l'aprenentatge al màxim de les seves possibilitats. D'altra banda, 1 de cada 4 professors, consideren que els alumnes participen durant el procés d'ensenyament i aprenentatge. Per últim, 2 de cada 4 professors, consideren que els alumnes estan presents a l'aula, però no participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

- 4 de cada 7 alumnes, consideren que participen durant el procés d'ensenyament i aprenentatge. D'altra banda, 3 de cada 7 alumnes, consideren que estan presents a l'aula, però no participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Centre educatiu 2

- Grau d'inclusió a l'aula.
 - S'observa que 1 de cada 7 sessions, els professors diversifiquen les activitats d'aprenentatge. En aquest sentit, en 0 de cada 7 sessions, la diversificació d'activitats s'ajusta en els mateixos objectius globals.
 - S'observa que 2 de cada 7 sessions, els professors promouen la discussió, els intercanvis o les reflexions de l'alumnat.
 - S'observa que 2 de cada 7 sessions, els alumnes participen per igual en les activitats d'ensenyament i aprenentatge.
- Percepció del grau d'inclusió.
 - 1 de cada 2 professors, consideren que la responsabilitat de la reflexió sobre l'aprenentatge recau més en el professor que en l'alumne. D'altra banda, 1 de cada 2 professors, consideren que la responsabilitat de la reflexió sobre l'aprenentatge només recau amb el professor.
 - 5 de cada 5 alumnes, consideren que la responsabilitat de la reflexió sobre l'aprenentatge només recau amb el professor.
 - 1 de cada 2 professors, consideren que els alumnes participen durant el procés d'ensenyament i aprenentatge. D'altra banda, 1 de cada 2 professors, consideren que els alumnes estan presents a l'aula, però no participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge.
 - 1 de cada 5 alumnes, consideren que progressen amb l'aprenentatge al màxim de les seves possibilitats. 2 de cada 5 alumnes, consideren que participen durant el procés d'ensenyament i aprenentatge. Per últim, 2 de cada 5 alumnes, consideren que estan presents a l'aula, però no participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

6. Discussió i conclusions

En aquest apartat es farà un recorregut dels resultats obtinguts a partir de la investigació, tot relacionant-los amb l'evidència científica. Al capdavall, això permetrà aproximar-nos a la realitat dels dos centres educatius. Partint d'aquesta premissa, es realitzarà la discussió i les conclusions en el marc dels objectius específics, així com de les d'hipòtesis específiques de l'estudi. Finalment, s'exposen les conclusions generals que s'arriben a partir del procés d'investigació.

6.1 Discussió i conclusions dels objectius específics, vinculats amb les hipòtesis específiques

0.1 – Identificar les actuacions –referents a les dinàmiques de cohesió, estructures cooperatives o plans d'equip– que desenvolupen els professionals dels centres educatius per a implementar l'aprenentatge cooperatiu a les aules.

Les dinàmiques de cohesió de l'àmbit d'intervenció A es plantegen en un moment puntual, aïllat en el temps o només, es realitzen en una àrea curricular. En contraposició, Pujolàs i Lago (2018) conclouen la necessitat d'insistir constantment en aquest àmbit d'intervenció per a millorar el "*clima*" de l'aula i la disposició favorable a l'aprenentatge cooperatiu. Endemés, assenyalen que no es tracta portar a terme aquestes actuacions només a les hores de tutoria, sinó que també hi ha la necessitat de plantejar-se en diferents àrees curriculars per a demostrar la importància i l'eficàcia de l'aprenentatge cooperatiu.

Els professors i les professores consideren que el criteri per agrupar a l'alumnat amb els respectius equips base és de forma heterogènia, segons algun criteri que no sigui la capacitat d'ajuda. En aquesta línia, per a la composició i la formació dels equips base de l'àmbit d'intervenció A, destaca el fet que no tenen en compte els alumnes més disposats a proporcionar ajuda, els més necessitats de rebre ajuda i la resta del grup classe (Pujolàs i Lago, 2011).

Pel que fa a l'estructura de l'activitat a l'aula de l'àmbit d'intervenció B, no tots els professors i les professores utilitzen l'aprenentatge cooperatiu com una forma per a organitzar l'activitat. Aquesta tendència evidencia, que l'estructura individualista o competitiva, continuen sent l'estratègia d'ensenyament dominant en les pràctiques educatives, encara que la comunitat educativa conegui els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu (Drakeford, 2012).

Quan els professors i les professores utilitzen l'aprenentatge cooperatiu com a una forma per a estructurar l'activitat a l'aula, destaca el fet que només contempen una condició de la cooperació o bé, no es contempen sempre. Condicions que fan al·lusió a la participació equitativa i interacció simultània. Com a resultat, Gillies (2016) indica que el sol fet d'agrupar els estudiants en equips d'aprenentatge i esperar que treballin junts, no necessàriament garanteix que es produeixi la cooperació, com a pràctica pedagògica que promou un determinat afecte en l'aprenentatge i la socialització. Fet i fet, els equips d'aprenentatge cooperatiu, tendeixen a simplificar –en major o menor grau– els passos de les diferents estructures. Per a Pujolàs i Lago (2011; 2018) resulta essencial la necessitat d'assegurar al màxim les dues condicions per a la cooperació perquè en cas contrari, com es podrà revisar o avaluar el compliment de l'estructura cooperativa? A banda d'això, com, sinó, els alumnes i les alumnes podran aprendre els continguts d'aprenentatge i al mateix temps, aprendre a cooperar en equip?

En referència a l'assignació dels diferents rols en els equips base, els professors i les professores consideren que hi ha una guia i una orientació. En aquest sentit, es confirma que el professorat considera la importància d'ensenyar les funcions de cada rol de l'àmbit d'intervenció C, així com explicar que pot passar si no es compleix amb les corresponents responsabilitats (Johnson et al., 1999). De fet, conèixer les funcions dels càrrecs, esdevé un element clau per a l'aparició de la interdependència positiva de rols (Lobato, 1997; Pujolàs i Lago, 2011; 2018).

Per últim, indicar que no es pot comprovar els plans d'equip de l'àmbit d'intervenció C, atès que els resultats són ambigus a causa de no aparèixer explícitament a l'estudi.

H.1 – *Hi haurà actuacions vinculades als tres àmbits d'actuació del programa CA/AC que no es desenvoluparan de forma equilibrada –referents a les dinàmiques de cohesió, estructures cooperatives o plans d'equip–.*

Els resultats confirmen que hi ha actuacions que no es desenvolupen de forma equilibrada. Per la realitat esmentada, i d'acord amb el programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011) com a marc de referència, podem concloure que no trobem un equilibri dels tres àmbits d'intervenció per a estructurar l'activitat a l'aula de forma cooperativa.

O.2 – *Identificar aquelles actuacions que no formen part de l'aprenentatge cooperatiu, però poden afavorir la inclusió de l'alumnat.*

Convé ressaltar que a les aules s'observen diferents pràctiques educatives que també afavoreixen la inclusió de l'alumnat, a banda de l'aprenentatge cooperatiu. No obstant això, segons els resultats obtinguts, no es donen amb la freqüència esperada per així,

incloure a tots els alumnes i les alumnes en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, podem concloure que hi ha una limitació a l'hora d'atendre a la diversitat dels alumnes i les alumnes que es troben a les aules. Dit això, s'exposen les actuacions que s'observen dels dos centres educatius –en major o menor grau–, i s'adopten en el procés a partir dels resultats obtinguts i segons les aportacions de Coll et al., (2001).

Al voltant dels factors intrapsicològics, s'identifica una estructura coherent del contingut d'aprenentatge, l'establiment de vincles entre el coneixement previ i el nou contingut d'aprenentatge i per últim, el desenvolupament d'una disposició favorable. De fet, si s'adopten aquestes tres condicions, significarà la promoció dels aprenentatges significatius dels alumnes, però podem afirmar que no es dona amb la mateixa freqüència en els diferents ensenyaments. En referència als factors interpsicològics, i més concretament, en els mecanismes d'influència educativa en la interacció entre professor i alumnes, trobem rellevant el fet que es tingui en compte la representació per a la tasca perquè cal entendre, que davant la mateixa parcel·la de la realitat, no compartim el mateix significat, ja que és únic per a cada persona. Dit això, hi ha mancances a l'hora de presentar els objectius de la tasca, la manera de resoldre-la o els criteris d'avaluació. Paral·lelament, si es pretén que l'alumnat aprengui de forma significativa, apareix la necessitat de vincular els coneixements previs amb els nous continguts d'aprenentatge a través de l'ús d'estratègies discursives. Malgrat això, s'utilitzen en menor o major grau en relació amb cada professor o professora. Pel que fa a la cessió i traspàs progressiu de control i la responsabilitat en l'aprenentatge del professor a l'alumnat, s'observen diferents bastides, és a dir, actuacions complexes d'ajuda i suport en l'activitat conjunta del professor i l'alumne. No obstant això, aquestes són limitades i sovint, es donen quan hi ha dos professors a l'aula.

Una altra pràctica educativa que s'observa per a afavorir la inclusió de l'alumnat, és la docència compartida. Tal com afirmen Huguet i Lázaro (2018) és una estratègia per a la inclusió, en la qual els docents participen activament per a la millora professional i de l'acció educativa en els centres educatius, com també de l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Tot i això, l'estudi de cas múltiple ha permès identificar les barreres principals pel seu desenvolupament perquè sovint, hi ha una manca d'espais de coordinació o la gestió a l'aula no esdevé equitativa perquè professional de suport presenta un rol molt marcat, a raó d'acompanyar a un alumnat, sense interactuar amb la resta d'alumnes.

D'entrada, estarem d'acord en el fet d'afirmar que la presència de dos professionals dins l'aula millora les possibilitats d'atenció a l'alumnat (García et al., 2017), però no hi ha dos professors o dues professores iguals perquè cada un, entén de manera diferent el

procés d'ensenyament i aprenentatge (Pujolàs, 2012). En aquesta línia, Huguet (2006) presenta tres condicions essencials per a la docència compartida: el desenvolupament d'una confiança mútua i una co-responsabilitat compartida dels professionals; la necessitat de sentir-se inclòs en la gestió de la dinàmica de l'aula; i la creació d'espais de col·laboració i planificació conjunta pel disseny de l'aula.

H.2 – *Trobarem actuacions que afavoreixin la inclusió, a banda de l'estructura cooperativa.*

Els resultats confirmen que hi ha d'altres actuacions a banda de l'estructura de l'activitat cooperativa, que també afavoreixen la inclusió de l'alumnat. En aquest sentit, no podem obviar d'altres actuacions que formen part del procés d'ensenyament i aprenentatge, i que afavoreixen un increment significatiu de la presència, la participació i el progrés de la diversitat d'alumnes que es troben a les aules (Ainscow, 2020).

O.3 – *Identificar el grau d'inclusió de l'alumnat a l'aula, partint de la seva presència, participació i progrés en les activitats d'ensenyament i aprenentatge a l'aula ordinària.*

Seguidament, s'exposen els punts més rellevants dels dos centres educatius a fi d'identificar el grau d'inclusió de l'alumnat a les aules, en especial, dels alumnes i les alumnes que troben barreres per a l'aprenentatge.

Quan els professors i les professores diversifiquen les activitats d'aprenentatge per ajustar-se a les necessitats educatives dels alumnes que troben barreres per a l'aprenentatge, més concretament en el centre educatiu 2, trobem que no s'ajusten en els mateixos objectius globals. Per a Huguet (2006), aquesta pràctica educativa evidencia el fet de pressuposar que els alumnes que troben barreres per a l'aprenentatge, necessiten uns continguts diferents dels que s'ensenyen a la resta del grup classe. Així doncs, se centra a oferir activitats diferenciades amb l'objectiu de reforçar els aprenentatges bàsics. El motiu segons López et al., (2015), es basa a concebre que els alumnes tenen un altre ritme d'aprenentatge, a raó d'atribuir l'origen de les dificultats d'aprenentatge a les característiques intrínseques.

A les aules hi ha una mancança a l'hora de promoure la discussió, els intercanvis o les reflexions de l'alumnat, durant el procés d'ensenyament i aprenentatge. Arran d'això, apareix la necessitat de promoure la interacció –tant com sigui possible– dels elements del triangle interactiu perquè això, farà augmentar el potencial d'aprenentatge, així com la possibilitat d'aprendre dels altres (Huguet, 2006). D'altra banda, això exemplifica que no es pot establir una diferència entre allò que els alumnes són capaços de fer i aprendre per si sols, i allò que són capaços de fer i aprendre amb l'ajuda del professor o la

professora (Coll et al., 2001). Fet i fet, tampoc es podrà ajustar progressivament l'ajust de l'ajuda educativa en funció al procés de construcció de significat i atribució de sentit envers el contingut d'aprenentatge, atès que el professor o professora no podrà portar a terme el paper de mediador entre l'activitat mental constructiva dels alumnes i els continguts d'aprenentatge.

També destaca que no es potencia la participació al voltant de la diversitat dels alumnes i les alumnes, i menys encara, dels alumnes amb més barreres per a l'aprenentatge. Evidentment, com més inclusiva és la pràctica educativa a l'hora de fomentar la participació i el progrés en els aprenentatges, s'evitarà el fet de parlar d'alumnes amb necessitats educatives especials (Echeita, 2013).

Donada la importància de la participació, el disseny de l'aula és un punt clau per aconseguir els màxims beneficis de la presència de l'alumnat a les aules i així, estimular la seva participació activa (Ainscow et al., 2013). D'aquesta manera, podem superar les barreres per l'aprenentatge, a raó de tenir en compte a l'àmplia diversitat. Per a Echeita i Ainscow (2011), el procés d'incrementar el protagonisme i el paper actiu dels alumnes i les alumnes en les pràctiques educatives, resulta un element clau per avançar amb la inclusió com un procés, és a dir, com una recerca constant a l'hora de buscar les millors maneres per a respondre a la diversitat. A més, el fet d'incrementar la participació en la planificació del disseny d'aula, suposa la reducció de les pressions a favor de l'exclusió (Ainscow, 2001).

H.3 – Les estructures d'aprenentatge cooperatiu afavoriran la presència, la participació i el progrés de cadascun dels membres dels equips i en conseqüència, es promourà la inclusió de l'alumnat. Tot i que també apareixeran d'altres actuacions que podran influir en la inclusió.

Els resultats indiquen que no totes les actuacions dels professors i professores, afavoreixen la inclusió de l'alumnat a les aules. Per tant, podríem posar en dubte la inclusió i la reducció de les barreres per a l'aprenentatge perquè no sempre, es potencia la participació i el progrés de tot l'alumnat (Ainscow, 2020).

6.2 Conclusions generals

Prenent com a referència a Booth i Ainscow (2006) es pot afirmar que l'alumnat troba dificultats quan hi ha barreres per la participació i l'aprenentatge. A més, les barreres que experimenten els alumnes i les alumnes, també poden aparèixer de les interaccions que es donen entre l'alumnat, el professor i el contingut que s'ensenya.

Per a Lata i Castro (2015), una de les barreres més importants que es troba el professorat és el fet de desenvolupar una pràctica educativa que busqui incloure a tot l'alumnat, partint dels avantatges de l'heterogeneïtat de les aules. En aquesta línia, conclouen la necessitat de perseguir la reducció de les barreres per a la participació i l'aprenentatge, a partir de mobilitzar el disseny, la planificació i el desenvolupament de propostes educatives, com un eix bàsic per a l'atenció a la diversitat.

Segons Coll et al., (2001) la naturalesa de l'educació escolar, respon a una funció socialitzadora i al mateix temps, de promoció del desenvolupament de les competències individuals. En conseqüència, qualsevol disseny educatiu, ha de donar cabuda al reconeixement i la incorporació de pràctiques i experiències inclusives perquè tots els alumnes i les alumnes, construeixin aprenentatges significatius. De fet, si volem avançar a una educació inclusiva, tots els alumnes i les alumnes han de participar en la vida de l'aula, i tots els professors i professores han d'aprendre a tenir en compte la diversitat (Huguet, 2006).

Tenint en compte els arguments esmentats anteriorment, Pujolàs (2012) afirma que els procediments d'ensenyament basats en l'aprenentatge cooperatiu són "*l'única manera d'atendre junts en una mateixa aula a alumnes diferents (...)*". En definitiva, l'aprenentatge cooperatiu respon a una doble finalitat perquè per a Pujolàs, i Lago (2018), implica que els alumnes interaccionin entre ells per: aprendre els continguts escolars que són coherents amb la funció del desenvolupament de les competències individuals i, alhora, aprenguin els valors de cooperar en equip, relacionats amb la funció socialitzadora. Tot i això, s'arriba a la conclusió que no es pot desvincular l'aprenentatge cooperatiu d'altres elements nuclears i essencials del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Segons aquest punt de vista, s'entén el desenvolupament de pràctiques inclusives, com un procés sense fi amb el qual, es busca donar resposta a la diversitat a través de posar l'èmfasi en el compromís d'avançar progressivament en la recerca de noves maneres d'atendre a les diferències individuals (Ainscow, 2006; 2020).

De manera que la present investigació ens permet concloure la necessitat d'incorporar un canvi conceptual compartit del model educatiu, a partir de la recerca i el desenvolupament de processos de millora de la pràctica educativa segons el marc de la inclusió, tot afavorint els aprenentatges significatius i la socialització de l'alumnat que es troba a les aules i els centres educatius.

7. Abast i limitacions de la recerca

Un element inherent de l'abast de l'estudi, és el fet de desenvolupar una anàlisi detallada de la pràctica existent de dos centres educatius mitjançant l'instrument d'anàlisi de dades. Arran de la possibilitat de tenir accés a una devolució dels resultats globals de la recerca, això permet el fet de poder ser utilitzats com una eina per avaluar el progrés i la millora dels processos d'inclusió, així com l'avaluació del programa CA/AC de Pujolàs i Lago (2011). En essència, per a Booth i Ainscow (2006) és desitjable el compromís d'analitzar i reflexionar sobre les realitats existents dels centres educatius, tot entenent la inclusió com a procés, és a dir, com una recerca constant a l'hora de buscar les millors maneres per a respondre a la diversitat que s'aconsegueix a partir d'un contínuum d'objectius que s'empren de manera progressiva.

Com a futur professional de la psicologia de l'educació, el present estudi suposa un punt d'inflexió perquè m'ha permès reflexionar sobre quatre eixos. En primer lloc, tal com afirma Doyle (1986), citat per a Pujolàs (2008), cal tenir en compte que a l'aula tenen lloc un gran nombre d'esdeveniments que posen evidència la complexitat de la realitat educativa. En segon lloc, la necessitat d'establir relacions de coordinació i col·laboració dels diferents sistemes i agents educatius en la presa de decisions, ajustades als objectius que es volen aconseguir segons les realitats dels centres educatius. En tercer lloc, el procés d'ensenyament i aprenentatge implica la planificació i el disseny d'entorns d'aprenentatge afavoridors d'una resposta educativa singularitzada amb l'objectiu que tots els alumnes i les alumnes aprenguin més i millor (Lata i Castro, 2015). Per últim, i en quart lloc, la importància del procés d'anàlisi i reflexió sobre la pràctica educativa amb la finalitat de potenciar els aspectes que funcionen, així com buscar les millors maneres per afrontar les situacions que són objecte de millora.

En referència a les limitacions de l'estudi, en gran manera, van dirigides a la delicada situació actual que està succeint arreu del món a causa de la Covid-19. Al cap i a la fi, durant el transcurs de la present investigació, tampoc se'n veu al marge perquè aquesta situació ha comportat l'adaptació de les necessitats i les expectatives de l'investigador en dos aspectes. Per una banda, exposar que les observacions d'aula o inclús, la presència en els centres educatius, s'ha vist limitada pels protocols de sanitat del Procicat i pel mateix equip directiu. Per altra banda, també ha desencadenat la impossibilitat de realitzar les entrevistes o el focus grup de manera presencial, tal com s'havia previst inicialment. Per últim, com a última limitació, anomenar que hagués estat interessant el fet d'haver accedit a més centres educatius, observacions d'aula, entrevistes o focus grup, és a dir, disposar de més participants i una mostra més àmplia.

8. Fonts de consulta

8.1 Bibliografia

Armstrong, T. (2012). El poder de la neurodiversidad. Barcelona: Paidós.

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.

Alzina, R.B. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Badia, A. (coord.). (2012). Dificultats d'aprenentatge dels continguts curriculars. Barcelona: EDIUOC.

Coll, C. (1989). Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación. Barcelona: Barcanova.

Coll, C., i Onrubia, J. (1998). Pauta de observación y análisis de las prácticas educativas escolares. Barcelona: EDIUOC.

Coll, C., Palacios, J., i Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación (vol.2): Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C., Palacios, J., i Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación (vol.3): Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Flick, U. (2011). *Introducing research methodology. A beginner's guide to doing a research project*. London: SAGE Publications Ltd.

Gabarró, D. (2011). ¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación. Lleida: Boira Editorial.

Goleman, D. (2000). Intel·ligència emocional. Barcelona: Kairós.

Herman, A. E. (2017). Intel·ligència visual. Barcelona: Plataforma Editorial.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula: Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., i Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

McMillan, J.H., i Schumacher, S. (2005). Investigación educativa: una introducción conceptual. Madrid: Pearson Addison Wesley.

Pujolàs, P. (2008). 9 ideas clave para el aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.

Pujolàs, P., i Lago, J.R. (2018). Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. Barcelona: Octaedro.

Riba, C. (2004). Metodología y técnicas de investigación social. Barcelona: UOC.

Stake, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Trujillo, F., i Ariza, M.A. (2006). Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Wittrock, M.C. (1989). La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós.

8.2 Bibliografía electrònica

Ainscow, M. (2006). Fer inclusiva l'educació: com s'hauria de conceptualitzar la tasca?. Suports, vol. 10, núm. 1, pp. 4-10. Consultat des de <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102233/142064>

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, vol. 6, pp. 7-16. Consultat des de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587?scroll=top&needAccess=true>

Ainscow, M., Dyson, A., i Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. Centre for Equity in Education, University of Manchester. Consultat des de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>

Aronson, E. (s.d). The jigsaw classroom. Consultat des de <https://www.jigsaw.org/>

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. Perfiles Educativos, vol. XL, núm. 161, pp. 181-194. Consultat des de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2018-161-181-194>

Booth, T., i Ainscow, M. (2006). Índex per a la inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva. Editat per l'ICE-UB amb la col·laboració del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Consultat des de https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Catalan.pdf

Candler, L. (s.d). Laura Candler's teaching resources. Candler's Publishing. Consultat des de <https://www.lauracandler.com/>

Catalunya. (2015). De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Generalitat de Catalunya. Departament d'educació. Consultat des de <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/incusio/escola-inclusiva/escola-inclusiva.pdf>

Catalunya. (2019). Currículum educació secundària obligatòria. Generalitat de Catalunya. Departament d'educació. Consultat des de <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso.pdf>

Catalunya. (2020). Avaluar és aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. Generalitat de Catalunya. Departament d'educació. Consultat des de <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/avaluar-aprendre.pdf>

Catalunya. (2020). Programar per competències a l'educació secundària obligatòria. Una eina per a la reflexió pedagògica i la presa de decisions dels equips docents. Generalitat de Catalunya. Departament d'educació. Consultat des de <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/programar-eso.pdf>

Drakeford, W. (2012). The Effects of Cooperative Learning on the Classroom Participation of Students Placed at Risk for Societal Failure. *Psychology Research*, vol. 2, núm. 4, pp. 239-246. Consultat des de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535720.pdf>

Duran, D., Corcelles, M., i Flores, M. (2017). Enhancing expectations of cooperative learning use through initial teacher training. *International Journal of Educational Psychology*, vol. 6 núm. 3, pp. 278-300. Consultat des de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1159060>

Duran, D., Giné, C., i Marchesi, A. (2010). Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consultat des de

http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/guia-practiques-inclusives/guia_educacio_inclusiva.pdf

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2, pp. 99-118. Consultat des de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>

Echeita, G., i Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, núm. 12, pp. 26-46. Consultat des de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2497>

Ferrer, G. (2019). Mesures i suports d'atenció a les necessitats educatives i diversificació curricular: què funciona per millorar els aprenentatges i reduir l'abandonament? Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa. Fundació Jaume Bofill i Ivàlua, núm. 15, pp. 2-26. Consultat des de https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/w/3/6/6/i/1/t/r/u/que_funciona_15_diversificaciocurricular251119.pdf

García, O., Ribés, A., i Gil, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume. Consultat des de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168902/s127.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gillies, R.M. (2016). Cooperative learning: review of research and practice. Australian Journal of Teacher Education, vol. 41, núm. 3. Consultat des de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096789.pdf>

Huguet, T., i Lázaro, L. (2018). Iniciar i sostenir pràctiques de docència compartida a les aules. Guix, vol. 448, pp. 49-54. Consultat des de <https://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/iniciar-i-sostenir-practiques-de-docencia-compartida-a-les-aules-gu44894489.pdf>

Johnson, D.W., i Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, núm. 38, pp. 365-379. Consultat des de <https://njbullying.org/documents/collaborativemodelsreview.pdf>

Juan, M., Lago, J.R., Soldevila, J. (2020). Construir el suport a la inclusió dins l'aula amb equips d'aprenentatge cooperatiu. Àmbits de psicopedagogia i orientació, núm. 53, pp. 21-32. Consultat des de <http://ambitsaaf.cat/article/view/2635/3282>

Kagan, S. (2009). Kagan cooperative learning. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Consultat des de <https://www.kaganonline.com/>

Kagan, S. (2014). Effect Size Reveals the Impact of Kagan Structures and Cooperative Learning. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan Online Magazine. Consultat des de https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/384/Effect-Size-Reveals-the-Impact-of-Kagan-Structures-and-Cooperative-Learning,1

Lata, S., i Castro, M.M. (2015). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. Revista Compútense de educación, vol. 27, núm. 3, pp. 1085-1101. Consultat des de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47441/48824>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106. España, 4 de Maig del 2006. Consultat des de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. Revista de Psicodidáctica, núm. 4, pp. 59-76. Consultat des de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797004.pdf>

López, M., Echeita, G., Martín, E. (2015). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en educación secundaria obligatoria. Cultura y Educación, vol. 21, pp. 485-496. Consultat des de https://www.researchgate.net/publication/279199236_Concepciones_sobre_el_proceso_de_inclusion_educativa_de_alumnos_con_discapacidad_intelectual_en_la_educacion_secundaria_obligatoria

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., i Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. School Effectiveness and School Improvement, vol. 27, pp. 45-61. Consultat des de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2014.966726?scroll=top&needAccess=true&journalCode=nses20>

PISA. (2018). La organización escolar: informe español. Ministerio de educación y formación profesional: instituto nacional de evaluación educativa. Consultat des de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21897

Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. Revista de Educación, vol. 349, pp. 225-239. Consultat des de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5f193af2-b80c-4161-86f4-1bf2cf9d8d13/re34911-pdf.pdf>

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Educatio Siglo XXI, vol. 30, núm. 1, pp. 89-112. Consultat des de <http://www.ecoasturias.com/index.php/recursos/articulos/153-aulas-inclusivas-y-aprendizaje-cooperativo>

Pujolàs, P. (2015). La inclusió escolar: principis i estratègies per a fer-la possible. Àmbits de psicopedagogia i orientació, núm. 43. Consultat des de <http://ambitsaaf.cat/article/view/786/1442>

Pujolàs, P. (coord). (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Vic: Publicacions de la Universitat de Vic. Consultat des de [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Aprenderjuntos_Alumnosdiferentes\(1\)_Pujolas_25p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Aprenderjuntos_Alumnosdiferentes(1)_Pujolas_25p.pdf)

Pujolàs, P., i Lago, J.R. (coords.). (2011). El programa CA/AC para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Vic: Publicacions de la Universitat de Vic. Consultat des de http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/EL_APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf

Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. Anales de Psicología, vol. 30, núm. 3, pp. 802-807. Consultat des de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.201211/164891>

Slavin, R. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?. Anales de psicología, vol. 30, núm.3, pp. 785-791. Consultat des de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.201201/164871>

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. Consultat des de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=4&queryId=b5d5e152-4fe8-48ac-a990-8f663564e6c2>

UNESCO. (2016). Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Consultat des de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656?posInSet=1&queryId=a6cace22-c1e3-47d5-a7cc-048bb2c20065>

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Consultat des de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254?posInSet=1&queryId=3b82d5c8-371b-4b14-a8ab-769a770a20bb>

8.3 Bibliografia audiovisual

Anglès, R., i Segarra, S. (2016). Una altra escola. 30 minuts. TV3: Televisió de Catalunya. Consultat des de <https://www.ccma.cat/tv3/alcarta/30-minuts/una-altra-escola/video/5620064/>

Bassa, M., i Sánchez, R. (2020). Escoles, la distància social. 30 minuts. TV3: Televisió de Catalunya. Consultat des de <https://www.ccma.cat/tv3/alcarta/30-minuts/escoles-la-distancia-social/video/6063385/>

FEVAS Plena inclusió Euskadi. (2012). FEVAS entrevista a Mel Ainscow. Consultat des de <https://www.youtube.com/watch?v=DaZndkQfwvl&t=13s>

Garcia, U., i Olucha, R. (2020). MIT: fabricant el futur. No pot ser!. 30 minuts. TV3: Televisió de Catalunya. Consultat des de <https://www.ccma.cat/tv3/alcarta/no-pot-ser/mit-fabricant-el-futur/video/6042714/>

Olucha, R. (2020). Educació: actualitzant el sistema. No pot ser!. 30 minuts. TV3: Televisió de Catalunya. Consultat des de <https://www.ccma.cat/tv3/alcarta/no-pot-ser/educacio-actualitzant-el-sistema/video/6037496/>