

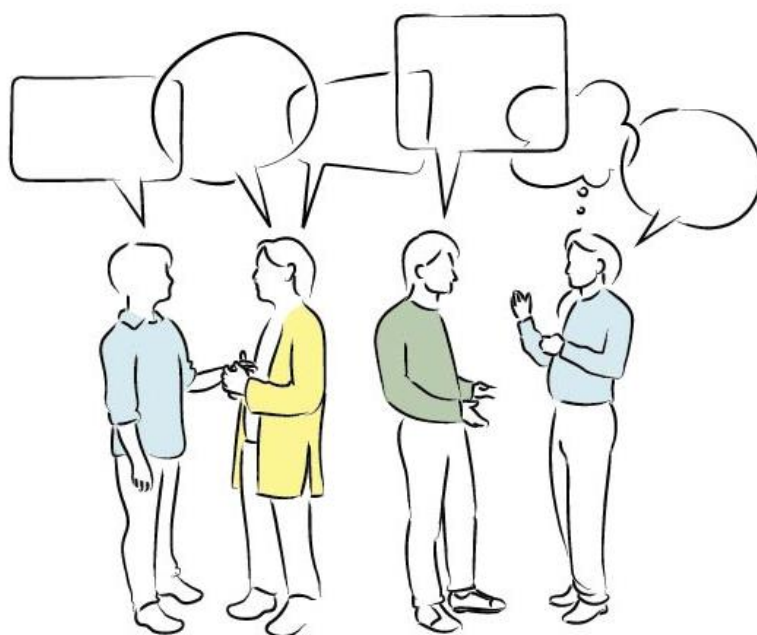
TESI DOCTORAL

El Programa Cooperar per Aprendre/ Aprendre a Cooperar (CA/AC) en un centre d'ESO: canvis i millores al procés d'Ensenyament- Aprentatge.

Dolors Dorca Mercader

Director de tesi: Dr. José Ramón Lago Martínez

Programa de doctorat: Innovació i Intervenció Educatives
2021



Als que ja no estan entre nosaltres: el pare, el Pere i la Núria però hi continuen sent.

A la Montse, que em va proposar fer el màster d'Educació Inclusiva.

A l'equip directiu, que va confiar en el canvi organitzatiu i metodològic que proposàvem.

Als set professors esplèndids, que ens han proporcionat les seves dades i el seu temps.

Al claustre de professorat, amb qui compartim l'aprendre a ensenyar en cooperatiu.

Als companys i companyes, experts en gestió de documentació, en programari informàtic,
en anàlisi de dades, en revisió de textos.

A l'alumnat, amb qui hem compartit converses que queden pendents per altres estudis.

Als pares, mares i educadors, que ens esperonen a la inclusió, cada dia.

Al Grup de Recerca del GRAD-CIFE-KHELIDÔN de la UVIC-UCC:

A la Vero, experta pacient del rigor metodològic.

A la Gemma, incansable comprensió i guia.

A la Mila, la Teresa, el Jesús i el Carles; per la precisió conceptual i l'esperit d'investigació.

Al Santi, afabilitat i suport de companys de recerca.

A l'Anna i la Mercè, per animar sempre.

També,

als doctors i als companys de l'Escola de Doctorat, per l'orientació precisa i necessària;

al Ramon, didàctic i altament comprensiu, fins a l'enèsima consulta bibliotecària;

Als que de més a prop m'han acotxat en tot moment:

al José Ramon; que ha fet i ha aguantat el que no està escrit per dirigir aquesta tesi.

A la mare, els Jaumes, la Isabel i la Maria per la tendra comprensió.

Al Josep, per la infinita i càlida paciència.

I a totes les persones *diverses* que al llarg de la vida m'han ensenyat a aprendre.

Índex

| | |
|---|----|
| 1. Introducció: origen, justificació i estructura..... | 13 |
| 2. Marc teòric..... | 16 |
| 2.1. L'aprenentatge cooperatiu | 16 |
| 2.1.1. Antecedents de l'aprenentatge cooperatiu | 16 |
| 2.1.2. Models teòrics rellevants..... | 18 |
| 2.1.3. Elements bàsics de l'aprenentatge cooperatiu | 25 |
| 2.1.4. El Programa CA/AC (Cooperar per aprendre/Aprendre a Cooperar); un model d'aprenentatge cooperatiu..... | 27 |
| 2.2. El procés d'ensenyament-aprenentatge en l'aprenentatge cooperatiu..... | 37 |
| 2.2.1. Elements de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge rellevants per l'aprenentatge cooperatiu | 37 |
| 2.2.2. Marc normatiu del Departament d'Educació a Catalunya sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge a l'educació secundària obligatòria | 46 |
| 2.3. L'educació inclusiva, l'escola inclusiva i el canvi educatiu | 48 |
| 2.3.1. L'educació inclusiva | 48 |
| 2.3.2. L'escola inclusiva | 50 |
| 2.3.3. El canvi educatiu..... | 53 |
| 2.3.4. El desenvolupament de l'escola inclusiva i l'aprenentatge cooperatiu..... | 55 |
| 2.4. L'Aprenentatge Cooperatiu com a recurs inclusiu per aprendre i per ensenyar | 59 |
| 2.4.1. El desenvolupament del programa CA/AC en l'organització de l'activitat a l'aula inclusiva | 59 |
| 2.4.2. L'aprenentatge cooperatiu en la millora del procés d'Ensenyament- Aprenentatge | 61 |
| 2.4.3. L'aprenentatge cooperatiu i l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i a la participació, en l'escola inclusiva en progrés continu | 63 |
| 3. Disseny de la recerca | 67 |
| 3.1. Objectius i preguntes d'investigació..... | 67 |
| 3.1.1. Objectiu 1.Descriure el desenvolupament del Programa CA/AC en l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives..... | 67 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.2. Objectiu 2.Descriure la percepció del professorat en relació a les aportacions de millora del Programa CA/AC a les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat..... | 67 |
| 3.1.3. Objectiu 3.Descriure la percepció del professorat en relació a les aportacions de millora del Programa CA/AC a les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació | 68 |
| 3.2. Metodologia de la recerca: anàlisi de casos | 68 |
| 3.2.1. Fase de selecció, delimitació i justificació del tema a investigar..... | 70 |
| 3.2.2. Fase d'elaboració de les preguntes d'investigació | 70 |
| 3.2.3. Fase de recollida i descripció de les dades..... | 72 |
| 3.2.4. Fase d'interpretació i anàlisi de dades | 74 |
| 3.2.5. Fase de resposta de les preguntes d'investigació | 75 |
| 3.3. El context de la recerca i la presentació del centre educatiu..... | 75 |
| 3.3.1. Context social i model d'escolarització local..... | 75 |
| 3.3.2. El Projecte Educatiu del Centre | 77 |
| 3.3.3. Grup de professors participants en la recerca..... | 78 |
| 3.4. Instruments i procés de recollida de dades..... | 79 |
| 3.4.1. Instruments i procés de recollida de dades per l'Objectiu 1..... | 80 |
| 3.4.2. Instruments i procés de recollida de dades per l'Objectiu 2 i l'Objectiu 3. | 81 |
| 3.5. Instruments i criteris d'anàlisi de les dades..... | 83 |
| 3.5.1. Fase d'elaboració i validació dels criteris d'anàlisi de les dades..... | 84 |
| 3.5.2. Procés de categorització i anàlisi de les dades obtingudes per a l'Objectiu 1. | 84 |
| 3.5.3. Procés de categorització i anàlisi de les dades obtingudes per a l'Objectiu 2 i l'Objectiu 3..... | 97 |
| 4. Resultats | 110 |
| 4.1. Objectiu 1. Descriure el desenvolupament del Programa CA/AC en l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives | 111 |
| 4.1.1. Pregunta 1.1. L'organització de l'activitat educativa cooperativa a l'aula va evolucionant a mesura que es van desenvolupant les estructures cooperatives del Programa CA/AC en les etapes d'introducció, de generalització i de consolidació? | 111 |

| | |
|--|-----|
| 4.1.2. Pregunta 1.2. Quins «perfils de professorat» es poden identificar segons l'evolució en l'organització de les activitats amb estructures cooperatives en el conjunt de les etapes d'introducció, de generalització i de consolidació?..... | 129 |
| 4.2. Objectiu 2.Descriure la percepció del professorat en relació a les aportacions de millora del Programa CA/AC a les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat.... | 153 |
| 4.2.1. Pregunta 2.1. Com percep el professorat la contribució del Programa CA/AC a la millora de les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat? | 153 |
| 4.2.2. Pregunta 2.2. Quins «perfils de professorat» es poden identificar segons les seves percepcions d'aportacions de millora a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat? | 178 |
| 4.3. Objectiu 3:Descriure la percepció del professorat en relació a les aportacions de millora del Programa CA/AC a les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació..... | 188 |
| 4.3.1. Pregunta 3.1.Com percep el professorat la contribució del Programa CA/AC a la millora de les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació? | 188 |
| 4.3.2. Pregunta 3.2. Quins «perfils de professorat» es poden identificar segons les seves percepcions d'aportació de millora a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació? | 200 |
| 5. Discussió de resultats | 210 |
| 6. Conclusions i limitacions | 229 |
| 7. Bibliografia..... | 237 |
| 8. Annexos | 245 |

Índex de taules

| | |
|--|-----|
| Taula 3.1. Unitats didàctiques amb tres o més estructures cooperatives en algun moment de la unitat didàctica o unitats didàctiques amb estructures cooperatives complexes | 86 |
| Taula 3.2. Incorporació d'estructures cooperatives complexes | 87 |
| Taula 3.3. Matèries on s'utilitzen estructures cooperatives. | 88 |
| Taula 3.4. Grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives. | 89 |
| Taula 3.5. Temps de classe organitzat amb estructura cooperativa..... | 90 |
| Taula 3.6. Coherència entre el temps d'activitat cooperativa programat i el temps realitzat..... | 92 |
| Taula 3.7. Evolució de les dimensions de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructures cooperatives..... | 93 |
| Taula 3.8. Desenvolupament de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives..... | 94 |
| Taula 3.9. Grau de desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructura cooperativa | 96 |
| Taula 3.10. «Grau de contribució» de les aportacions de millora a les dimensions del procés d'E-A..... | 100 |
| Taula 3.11. «Grau d'equivalència» de les aportacions de millora a les dimensions del procés d'E-A..... | 101 |
| Taula 3.12. «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió continguts d'aprenentatge..... | 102 |
| Taula 3.13. «Grau d'equivalència» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió continguts d'aprenentatge..... | 102 |
| Taula 3.14. «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat educativa del professorat | 103 |
| Taula 3.15. «Grau d'equivalència» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat educativa del professorat | 104 |
| Taula 3.16. «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat d'aprenentatge de l'alumnat..... | 105 |

| | |
|---|-----|
| Taula 3.17. «Grau d'equivalència» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat d'aprenentatge de l'alumnat..... | 105 |
| Taula 3.18. «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat conjunta professorat-alumnat..... | 106 |
| Taula 3.19. «Grau d'equivalència» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat conjunta professorat-alumnat..... | 107 |
| Taula 3.20. «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió resultats d'aprenentatge de l'alumnat..... | 108 |
| Taula 3.21. «Grau d'equivalència» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió resultats d'aprenentatge de l'alumnat..... | 108 |
| Taula 3.22. Grau de percepció de millores al procés d'E-A..... | 109 |
| Taula 4.1. Ubicació de cada professor en la dimensió unitats didàctiques programades amb estructures cooperatives..... | 113 |
| Taula 4.2. Ubicació de cada professor en el grau d'incorporació d'estructures cooperatives complexes | 115 |
| Taula 4.3. Ubicació del professorat a l'etapa de consolidació, segons el grau d'utilització d'estructures cooperatives en diferents matèries..... | 117 |
| Taula 4.4. Ubicació del professorat, a l'etapa de consolidació, segons el grau d'utilització d'estructures cooperatives en diferents grups classe..... | 119 |
| Taula 4.5. Ubicació del professorat, a l'etapa d'introducció, de generalització i de consolidació, segons el grau d'utilització d'estructures cooperatives en diferents grups classe..... | 121 |
| Taula 4.6. Ubicació del professorat segons el grau de coherència entre el temps amb activitat cooperativa programat i el temps realitzat..... | 123 |
| Taula 4.7. Evolució de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructura cooperativa. | 127 |
| Taula 4.8. Desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructura cooperativa | 128 |
| Taula 4.9. Puntuació del grau de desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructures cooperatives. | 151 |

| | |
|--|-----|
| Taula 4.10. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada dimensió; i «grau de contribució» de les aportacions de cada dimensió al conjunt del procés d'E-A de tot l'alumnat. | 154 |
| Taula 4.11. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada subdimensió a la dimensió 1. Continguts d'aprenentatge; i el «grau de contribució» de cada subdimensió a la dimensió. | 156 |
| Taula 4.12. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada subdimensió a la dimensió 2. Activitat educativa del professorat; i el «grau de contribució» de cada subdimensió a la dimensió. | 159 |
| Taula 4.13. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada subdimensió a la dimensió 3. Activitat aprenentatge de l'alumnat ; i el «grau de contribució» de cada subdimensió a dimensió. | 164 |
| Taula 4.14. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada subdimensió a la dimensió 4. Activitat conjunta professorat-alumnat; i el «grau de contribució» de cada subdimensió a la dimensió. | 169 |
| Taula 4.15. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada subdimensió a la dimensió 5. Resultats d'aprenentatge de l'alumnat ; i el «grau de contribució» de cada subdimensió a la dimensió. | 173 |
| Taula 4.16. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada dimensió i «grau de contribució» de cada dimensió al conjunt del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació. ... | 189 |
| Taula 6.1. Conjunt de «perfils de professorat» segons el seu desenvolupament en els tres objectius | 233 |

Índex de figures

| | |
|---|-----|
| Figura 2.1 Anàlisi grau de coherència «model teòric» i «model empíric». Extret de «Cooperar per aprendre/Aprendre a cooperar» (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa», de G.Riera,2010, p.203.(Tesi doctoral, Universitat de Vic). | 35 |
| Figura 3.1. Pauta d'anàlisi de la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge amb el desenvolupament del Programa CA/AC..... | 99 |
| Figura 4.1. Percentatge d'unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives..... | 112 |
| Figura 4.2. Incorporació d'estructures cooperatives complexes..... | 114 |
| Figura 4.3. Matèries on cada professor utilitza estructures cooperatives..... | 116 |
| Figura 4.4. Grups classe on cada professor utilitza estructures cooperatives..... | 118 |
| Figura 4.5. Temps de classe organitzat amb estructura cooperativa..... | 120 |
| Figura 4.6. «Perfil del professor» 1 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives..... | 131 |
| Figura 4.7. «Perfil del professor» 2 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives..... | 134 |
| Figura 4.8. «Perfil del professor» 3 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives..... | 137 |
| Figura 4.9. «Perfil del professor» 4 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives..... | 140 |
| Figura 4.10. «Perfil del professor» 5 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives..... | 143 |
| Figura 4.11. «Perfil del professor» 6 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives..... | 146 |

| | |
|--|-----|
| Figura 4.12. «Perfil del professor» 7 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives..... | 149 |
| Figura 4.13. «Perfil de professorat» segons el grau de desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructura cooperativa..... | 152 |
| Figura 4.14. Percentatge d'aportacions de millora de cada dimensió al conjunt del procés d'E-A de tot l'alumnat..... | 155 |
| Figura 4.15. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 1. Continguts d'aprenentatge..... | 157 |
| Figura 4.16. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 2. Activitat educativa del professorat..... | 160 |
| Figura 4.17. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 3. Activitat d'aprenentatge de l'alumnat..... | 165 |
| Figura 4.18. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 4. Activitat conjunta professorat-alumnat..... | 170 |
| Figura 4.19. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 5. Resultats d'aprenentatge de l'alumnat..... | 174 |
| Figura 4.20. Aportacions de millora en cadascuna de les dimensions i subdimensions del procés d'E-A..... | 177 |
| Figura 4.21. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 1 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat..... | 179 |
| Figura 4.22. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 2 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat..... | 180 |
| Figura 4.23. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 3 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat..... | 181 |
| Figura 4.24. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 4 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat..... | 182 |
| Figura 4.25. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 5 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat..... | 183 |
| Figura 4.26. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 6 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat..... | 184 |

| | |
|--|-----|
| Figura 4.27. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 7 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat..... | 185 |
| Figura 4.28. Freqüència d'aportacions de millora que cada professor percep en cadascuna de les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat | 187 |
| Figura 4.29. Percentatge d'aportacions de millora de cada dimensió al conjunt del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació | 190 |
| Figura 4.30. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 3. Activitat d'aprenentatge de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació..... | 192 |
| Figura 4.31. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 5. Resultats d'aprenentatge de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació | 196 |
| Figura 4.32. Aportacions de millora en cadascuna de les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació | 199 |
| Figura 4.33. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 1 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació | 201 |
| Figura 4.34. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 2 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació | 202 |
| Figura 4.35. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 3 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació | 203 |
| Figura 4.36. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 4 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació | 204 |
| Figura 4.37. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 5 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació | 205 |

| | |
|---|-----|
| Figura 4.38. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 6 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació | 206 |
| Figura 4.39. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 7 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació | 207 |
| Figura 4.40. Freqüència d'aportacions de millora que cada professor percep en cadascuna de les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació | 209 |

1. Introducció: origen, justificació i estructura

L'origen d'aquesta recerca es troba en el Màster Universitari en Educació Inclusiva que vam realitzar durant el curs 2010-2011. Un màster interuniversitari amb un doble itinerari: professionalitzador i de recerca, en el qual participen la UVIC-UCC¹ (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya), la Universitat de Lleida i la Universitat de les Illes Balears. Volíem aprofundir en els aprenentatges realitzats en els estudis de la llicenciatura en Pedagogia, obtinguda en el curs 1997. Aquest màster ens va resultar molt motivador, especialment, per l'assignatura d'Estructuració Cooperativa de l'Activitat a l'Aula i per la de Disseny de l'aprenentatge (Universal Design for Learning), en les quals vam conèixer noves perspectives pedagògiques necessàries per a la inclusió de tot l'alumnat a l'aula en el context de l'escola del segle XXI.

Llavors, el Treball Final de Màster² (Dorca, 2011) tutoritzat pel Dr. Pere Pujolàs, s'emmarcava en les pràctiques de l'itinerari professionalitzador i les vam realitzar en el centre educatiu on desenvolupem la nostra tasca professional. Els objectius que ens vam proposar en aquest treball eren els d'aprofundir en el coneixement de la inclusió educativa que es duia a terme al centre i adquirir estratègies inclusives per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat.

En funció d'aquests objectius ens centràrem en l'anàlisi del grau d'inclusió de l'alumnat de la promoció que començava 1r d'ESO amb un 28,9% de diversitat significativa en el curs 2010-2011. Dels quatre grups classe de 1r d'ESO hi havia tres grups d'uns vint-i-cinc alumnes i un grup d'uns dotze alumnes —que s'havia compost amb l'alumnat amb NEE (Necessitats Educatives Especials)³ segons les indicacions dels centres de primària d'on provenien—.

Les conclusions més rellevants del TFM indicaven que calia suprimir el grup de l'alumnat amb NEE; ja que la seva existència significava que l'11% de l'alumnat de la promoció interactuava un 21,8% del temps escolar amb tot l'alumnat del grup classe de referència, i això mostrava un nivell baix d'inclusivitat. També calia la incorporació d'un professor⁴ de suport a l'aula; l'aplicació del treball cooperatiu com a proposta d'estructuració de l'activitat; la millora de l'atenció a la diversitat; i l'actualització de les programacions multinivell i dels plans individualitzats de l'alumnat.

¹ En endavant, s'utilitzarà UVIC-UCC.

² A partir d'ara TFM.

³ En endavant, NEE. Al llarg del text s'utilitza aquesta sigla quan hi ha referència explícita en documents citats.

⁴ Tenint en compte la diversitat afectiva, sexual i de gènere, utilitzem el genèric masculí en tot l'informe, tant per referir-nos a «professors», «professores», «alumne», «alumna» o «company», «companya», a fi efecte d'agilitzar la lectura. Quan l'expressió ho permet utilitzem els genèrics «professorat» i «alumnat».

Introducció: origen, justificació i estructura

Llavors en el curs 2011-2012, l'equip directiu implantà una mesura inclusiva d'agrupaments, per la qual, a partir d'aquest curs tot l'alumnat matriculat a 1r d'ESO es distribuïria en tres grups classe heterogenis.

Altrament, les conclusions del TFM també van generar un procés de reflexió i de debat en el centre que va propiciar que el curs 2012-2013 s'iniciés l'etapa de sensibilització de la formació-assessorament del Programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011b). Així doncs, la justificació personal d'aquesta recerca parteix d'una experiència professional altament motivadora.

A principi del curs 2012-2013, començarem a planificar la investigació sobre el desenvolupament del Programa CA/AC en vistes a realitzar una anàlisi de cas descriptiva. Aquesta es vinculava als projectes de recerca que s'estaven desenvolupant en el Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD)⁵; ja que el Programa CA/AC és el resultat del Projecte I+D d'investigació dut a terme per aquest grup de recerca i en el que s'han desenvolupat altres tesis doctorals (Riera, 2010); (Rodrigo, 2012); (Soldevila, 2015); (Traver, 2016) i (Jiménez, 2016).

L'estructura d'aquest informe de tesi es configura en base a sis capítols: la introducció; el marc teòric; el disseny de la recerca; els resultats; la discussió de resultats; i les conclusions i limitacions que sorgeixen de les dades recollides.

En el capítol 1—que desenvolupem aquí— exposem l'origen i la justificació de la recerca; i l'estructuració de l'informe.

En el capítol 2 presentem el marc teòric de la investigació en quatre apartats. Un primer apartat, en relació a l'aprenentatge cooperatiu; un segon apartat, en relació al procés d'ensenyament-aprenentatge; un tercer, que presenta l'educació inclusiva, l'escola inclusiva i el canvi educatiu que suposa l'estructuració de l'aprenentatge cooperatiu. En el quart apartat es presenta l'aprenentatge cooperatiu com a recurs inclusiu per aprendre i per ensenyar i suposa una síntesi dels tres apartats anteriors. Ens serveix per destacar els referents teòrics i les recerques que fonamenten els objectius de la recerca; i la connexió que hi ha entre ells.

En el capítol 3 presentem el disseny de la recerca. En primer lloc, exposem els objectius i preguntes d'investigació; en segon lloc, la metodologia i les fases de la recerca; en tercer

⁵ Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat de la Universitat de Vic, que desenvolupa el Programa CA/AC amb la financiació del Ministeri de Ciència i Innovació del govern espanyol.

lloc el context de la recerca i en el centre educatiu; en quart lloc, els instruments i el procés de recollida de dades; i per últim els instruments i els criteris d'anàlisi de les dades.

En el capítol 4 exposem els resultats obtinguts segons les dades recollides per cadascun dels objectius responnent a les preguntes d'investigació. Aquest resultat permeten, per una banda, descriure el desenvolupament de l'estructura cooperativa a l'aula, segons el Programa CA/AC; i els «perfils de professorat» que s'identifiquen segons aquest desenvolupament (Objectiu 1). Per altra banda, permeten identificar les percepcions de millora que el professorat detecta en el procés d'E-A⁶ de tot l'alumnat, i el perfil del professorat que s'identifica (Objectiu 2). Així com les percepcions de millora que el professorat detecta en el procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres, i el «perfil de professorat» que s'identifica (Objectiu 3). Llavors, a partir dels «perfils de professorat» identificats —en relació amb el desenvolupament de l'estructura cooperativa a l'aula i respecte a la percepció de millores identificades en el procés d'E-A de tot l'alumnat i de l'alumnat que troba més barreres—es fa una anàlisi de conjunt, amb les relacions entre els tres «perfils de professorat».

En el capítol 5 presentem la discussió dels resultats realitzada en base al marc teòric, que mostra en quina mesura els resultats obtinguts en cadascun dels objectius s'aproximen a la literatura sobre aprenentatge cooperatiu, l'escola inclusiva i el canvi educatiu necessari per a dur a terme l'aprenentatge cooperatiu inclusiu.

Per concloure; en el capítol 6 exposem les conclusions que ens suggereix la discussió de resultats i aquells aspectes que suposen una limitació en aquesta recerca però que poden suggerir estudis posteriors. Les conclusions permeten exaltar el procés assolit en relació al desenvolupament del Programa CA/AC en el centre, interpel·lar pel que no s'ha assolit encara; i reparar en els condicionats del canvi que poden haver influït en el procés.

Llavors, aquesta informació pot propiciar la reflexió sobre la pràctica i la comprensió dels processos de canvi; i permeti prendre decisions fonamentades —des d'un lideratge múltiple i compartit del professorat— per continuar avançant en el procés d'incorporació de l'aprenentatge cooperatiu com a recurs d'atenció a la diversitat a les aules d'un centre escolar inclusiu. També cal considerar les condicions de possibilitat que té el professorat i el centre educatiu per anar incorporant el necessari canvi per anar esdevenint una escola més inclusiva, més democràtica i més justa, en el context actual del sistema educatiu de Catalunya.

⁶ Utilitzem l'expressió procés d'E-A per referir-nos a procés d'ensenyament-aprenentatge de manera abreviada.

2. Marc teòric

En aquest capítol presentem una revisió dels marcs teòrics que fonamenta el disseny metodològic de la recerca i la discussió de resultats. En primer lloc, de manera general, fem esment dels antecedents de l'aprenentatge cooperatiu i dels models teòrics més rellevants; així com dels elements bàsics que defineixen l'aprenentatge cooperatiu. També presentem el Programa CA/AC com una forma concreta, sistemàtica i progressiva de dur l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. En segon lloc, remarcuem alguns aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge segons la concepció constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge, i del marc normatiu del Departament d'Educació perquè són el context pedagògic i normatiu del cas que analitzem. En tercer lloc, fem referència al marc teòric vinculat a l'educació inclusiva i a l'escola inclusiva; i al canvi educatiu que es produeix a l'aula quan es vol estructurar l'aprenentatge cooperatiu de forma inclusiva. En últim lloc presentem l'aprenentatge cooperatiu com a recurs inclusiu per aprendre i per ensenyar; mitjançant el desenvolupament del Programa CA/AC en l'organització de l'activitat a l'aula inclusiva i la millora en el procés d'ensenyament-aprenentatge de tot l'alumnat i del que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació.

2.1. L'aprenentatge cooperatiu

2.1.1. Antecedents de l'aprenentatge cooperatiu

Des del segle XVII als nostres dies, segons Lago, Soldevila i Jiménez (2018) trobem exemples d'algunes formes d'aprenentatge cooperatiu des de l'àmbit de la pedagogia. Com ara: Comenius —amb qui els alumnes preparaven junts les lliçons— Claparède, Dewey, Ferrer i Guàrdia, Freinet, Milan i Freire. Amb Claparède (1873-1940) trobem una primera referència rellevant amb el concepte d'educació funcional per la qual cal socialitzar la vida escolar, de manera que es desperti la necessitat de cooperació i de solidaritat (Claparède i González-Agàpito, 1991). En Dewey (1859-1952), trobem el caràcter social i socialitzant de l'educació per viure democràticament, on l'individu que ha de ser educat és un individu social (...) on l'infant és estimulat a actuar com a membre d'una unitat, a sortir de la seva limitació original en sentiments i accions, i a formar-se un concepte d'ell mateix des del punt de vista del benestar del grup al qual pertany (Dewey, 1985). També, l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia (1859-1909) citat a (Ovejero, 1990), és un exemple de suport entre companys, ja que aquesta que pretenia basar-se en el principi llibertari de solidaritat, el «suport mutu» de Kropotkin, que requereix la lliure activitat cooperadora de l'educand; el qual, a vegades, es constitueix en educador dels seus companys més joves.

Així mateix, Freinet (1896-1966) i la INVARIANT N.21, en l'Escola del poble, promou un aprenentatge basat en el treball individual i en la cooperació, perquè a l'infant no li agrada el treball gregari a què s'ha d'ajupir com individu. Li agrada el treball individual o el treball d'equip al si d'una comunitat que coopera (...). On treballar en equip o en cooperativa no significa pas necessàriament que cada membre fa el mateix treball. Al contrari, l'individu ha de conservar fins al màxim la seva personalitat, però al servei d'una comunitat (Freinet, 1978). I a l'escola de Barbiana de Milani (1923-1967) (Martí, 1981) on tot era comú(...) Els nois més grans feien de mestres dels més petits. Finalment, esmentem Freire (1921-1997) quan afirma «Professor i alumnes poden junts aprendre, ensenyar, inquietar-se, produir junts i, igualment, resistir els obstacles que s'oposen a l'alegria necessària per l'activitat educativa i l'esperança.» (Freire, 2012, p. 9).

Des de l'àmbit de la psicologia de l'educació, hi ha investigacions molt rellevants, a partir de les aportacions de Kurt Levin, citat pels autors, sobre la importància de la interdependència de la conducta dels individus quan actuen en grup. També Piaget (1969) va assenyalar la relació entre iguals com aquella més apta per afavorir el vertader intercanvi d'idees i la discussió i per tant, per educar la ment crítica, l'objectivitat i la reflexió discursiva. També, les idees de Vigotsky (1978) suggereixen que l'aprenentatge és un procés on allò social i allò individual s'interrelacionen, de manera que el desenvolupament de les capacitats psicològiques es produeixen en situacions d'interacció en una activitat conjunta amb una altra persona més competent (adult o nen més avançat). En aquest sentit, per Echeita i Martín (1990) i segons els treballs de Vygotsky i els seus deixebles, la intel·ligència té un origen social. La socialització origina la intel·ligència perquè tota funció superior sempre apareix primer en el pla interpersonal i després passa al pla intrapersonal —mitjançant un procés d'internalització—, en el qual el llenguatge hi té un paper fonamental. Des de la psicologia sociocognitiva, Bruner (1987) indica l'autorecompensa com una propietat i motor d'aprenentatge, i que aquest es dona a partir del concepte de bastida i dels coneixements que estan a l'abast.

D'altra banda, els alumnes que més guanyen en les activitats cooperatives són els que ofereixen explicacions més elaborades als altres (Slavin, 1999); ja que segons Webb (1985) citat per l'autor i en relació al que indiquen Edwards i Mercer (1988) l'activitat i el discurs conjunt en els processos de construcció del coneixement proporcionen un referent important per l'aprenentatge.

Des de la concepció sociocultural de l'aprenentatge, Sharp et al.(2002) observen que, quan ensenyants i estudiants participen en contextos d'activitat que proporcionen oportunitats per parlar i treballar en col·laboració en tasques educatives significatives amb grups d'estudiants

relativament petits, els ensenyants i els estudiants poden arribar a conèixer-se, i els ensenyants poden avaluar i ajudar els seus alumnes amb més sensibilitat i eficàcia. Així mateix els estudiants tenen més oportunitats de demostrar les seves competències actuals als ensenyants i adquirir altres competències noves.

A continuació revisem alguns dels mètodes i estratègies d'aprenentatge cooperatiu que són més utilitzats a l'actualitat.

2.1.2. Models teòrics rellevants

A la segona meitat del segle XX, el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu ha estat impulsat, dut a terme i revisat per diversos autors i autores.

Entrat el segle XXI es continua generant marc teòric, estudis i metaanàlisis que indiquen que les estructures de cooperació propicien una relació positiva entre el rendiment i les relacions positives entre iguals: quant més positives són les relacions entre els estudiants millors solen ser els resultats (Johnson i Johnson, 2018).

2.1.2.1. Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu. Robert Slavin

Un dels referents importants en aprenentatge cooperatiu és la International Association for Cooperation in Education, on Robert Slavin, Shlomo Sharan i Spencer Kagan editen el llibre; *Learning to cooperate, cooperating to learn* (Slavin et al., 1985) i del que el Programa Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar —que estudiem en aquesta recerca— en pren el nom.

Segons Slavin (1999), els mètodes d'aprenentatge cooperatiu es poden utilitzar amb eficàcia «en tots els graus i per ensenyar tot tipus de continguts, des de la matemàtica fins llengua o ciències i des d'habilitats elementals fins la resolució de problemes complexos» (p.15). L'autor els descriu com una sèrie de mètodes en els quals l'alumnat, en grups petits, s'ajuda a aprendre —en comptes de fer-ho, només individualment— i ho fan, amb l'ajuda de l'activitat educativa del docent. Discuteixen, avaluen el que saben, s'ajuden a comprendre; i s'asseguren que els altres també ho han après. Per aquest autor, les raons per les qual l'aprenentatge cooperatiu pot esdevenir una corrent dominant són: per una banda, l'abundància d'investigacions (de tot el món) que demostren els avantatges que té la utilització d'aquest mètode per augmentar la competència de l'alumnat; per millorar les seves relacions intergrupals, l'acceptació dels nens i nenes amb dificultats acadèmiques; i l'autoestima. Per altra banda, la creixent comprensió que l'aprenentatge cooperatiu és un excel·lent mitjà per aconseguir que els alumnes aprenguin a pensar, a resoldre problemes i

a integrar i aplicar els seus coneixements i habilitats. En aquest sentit, en tots els mètodes d'aprenentatge cooperatiu els alumnes són tan responsables del seu aprenentatge com del dels companys, on són especialment rellevants els objectius col·lectius i l'èxit del conjunt, que només pot aconseguir-se si tots els integrants de l'equip aprenen els objectius. És a dir, la tasca dels alumnes no consisteix en *fer* alguna cosa com equip, sinó en *aprendre* alguna cosa com equip. Així mateix, els alumnes necessiten tenir alguna motivació per prendre's seriosament l'aprenentatge dels companys. No és suficient dir als alumnes que han de treballar junts; és rellevant tenir en compte que la recompensa per superar el propi nivell d'assoliment fa que els alumnes es sentin més motivats que quan se'ls recompensa només per assolir un nivell superior als seus companys.

Els tres conceptes centrals de tots els mètodes d'aprenentatge en equips d'alumnes són les recompenses de l'equip, la responsabilitat individual i l'existència d'iguals possibilitats d'èxit. Els equips poden guanyar *recompenses d'equip* si aconseguen determinats criteris i no si competeixen entre sí per guanyar-les. La *responsabilitat individual* significa que l'èxit de l'equip depèn de l'aprenentatge individual de cadascun dels seus integrants; i centra l'activitat dels integrants de l'equip en el fet d'ajudar-se a aprendre i assegurar-se que tots estan a punt per qualsevol tipus d'avaluació individual, sense l'ajuda dels companys. Per *Iguals oportunitats* d'èxit s'entén que els alumnes aporten als seus equips quan milloren el seu grau de competència anterior.

A continuació citem quatre mètodes essencials d'aprenentatge cooperatiu que s'han desenvolupat i investigat àmpliament. Dos de generals —que es poden adaptar a la majoria de graus i matèries—: Student Team-Achievement Divisions (STAD) i Teams-Games-Tournament (TGT); i dos que són programes comprensius dissenyats per matèries i cursos específics: Team Assisted Individualisation (TAI) i Co-operative Integrated Reading and Composition (CIRC).

També el *Jigsaw*, tècnica original d'Elliot Aronson ha estat desenvolupada, modificada i incorporada com a *Jigsaw II* al programa d'aprenentatge en equips d'alumnes, a la Universitat John Hopkins.

Altres formes d'aprenentatge cooperatiu tenen a veure amb el foment de la participació de tots els alumnes en el treball i l'aprenentatge: els Grups de discussió —la clau dels quals és la participació individual mitjançant l'escriptura prèvia a la discussió— i les formes d'aprenentatge cooperatiu que fan que els alumnes siguin experts en alguna part del tema demanant-los que hi investiguin com ara la Investigació grupal, Co-op Co-op i el Trencaclosques. En els projectes grupals, és difícil que els alumnes participin plenament si no senten responsabilitat individual pel producte del conjunt.

L'autor assenyala també que els resultats d'estudis realitzats suggereixen que si s'utilitzés l'aprenentatge cooperatiu com metodologia educativa principal durant períodes perllongats, probablement es produirien canvis genuïns i perdurables amb relació a l'autoestima de l'alumnat, ja que dos dels components de l'autoestima més importants es veuen reforçats: sentir-se apreciat pels companys i sentir-se més exitós en el treball acadèmic (Slavin, 1999); ja que si a l'aula s'emfasitza la cooperació en comptes de la competència i l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge pot fer aportacions significatives a l'èxit del grup cooperatiu, és probable que augmenti el grau d'acceptació d'aquest alumnat. Així mateix, aquest tipus d'aprenentatge pot ajudar a superar barreres que impedeixen l'amistat i la interacció entre els alumnes que troben més barreres a l'aprenentatge i els que no. A més, aquestes millores es poden obtenir al mateix temps que augmenten els resultats de tots els alumnes.. Igualment, les experiències cooperatives milloren les conductes cooperatives i altruistes, més que les competitives o individualistes. Unes conductes prosocials necessàries per una societat en la que la capacitat de portar-se bé amb altres resulta cada dia més important.

L'ampla varietat d'estudis demostren que els efectes generals de l'aprenentatge cooperatiu sobre l'autoestima; el suport dels companys per l'assoliment d'objectius; el control intern; el temps dedicat a la tasca; l'estima per la classe i els companys; la cooperativitat i altres variables no cognitives són positius i poderosos. Així mateix, segons Vigotski (1978) citat per l'autor «la col·laboració afavoreix el creixement perquè és probable que els nens d'edats similars operin dintre de les zones de desenvolupament proper dels altres, en actuar com a models de conductes més avançades en els seus propis grups.» (p. 38).

Segons Slavin (2010) quan la tasca del grup consisteix en fer alguna cosa, en lloc d'aprendre alguna cosa; la participació de l'alumnat amb menys capacitats es pot veure com una interferència, en lloc d'una ajuda; i és més fàcil que els alumnes només es donin respostes, sense explicacions. En canvi, quan la tasca del grup és assegurar-se que cada membre del grup aprèn alguna cosa, és d'interès de cadascú dedicar temps a explicar conceptes als seus companys del grup. També es constata que donar i rebre respostes sense explicacions es relaciona negativament amb els èxits assolits.

Els objectius de grup i la responsabilitat individual motiven els estudiants a donar explicacions i prendre's seriosament l'aprenentatge dels altres, en lloc de donar respostes simplement. Llavors, la motivació prové directament de l'aprenentatge i condueix a actituds i comportaments de cohesió, que al seu torn faciliten el tipus d'interaccions en el grup i proporcionen un millor aprenentatge i assoliment acadèmic.

L'aprenentatge cooperatiu és una practica alternativa a l'ensenyament tradicional, que ha estat provada la seva efectivitat ens centenars d'estudis d'arreu del món i és un mitjà pràctic i provat per crear entorns socials i engrescadors per ajudar els estudiants, tant per dominar les habilitats i coneixements tradicionals; com per desenvolupar habilitats creatives i interactives —necessàries en l'economia i la societat actuals— particularment, si es reforma amb mitjans tecnològics.

D'altra banda, els entorns d'aprenentatge dels S.XXI han de ser aquells en què els estudiants participin activament en les tasques d'aprenentatge, i, amb els altres. Avui dia, el professorat està competint amb la televisió, els jocs d'ordinadors i tota mena d'atractius tecnològics; i l'expectativa que els nois i noies aprenguin passivament és cada cop menys realista. No obstant tot això, hi ha diversos estudis (Antil, Jenkins, Wayne i Vadasy, 1998) citats per l'autor que mostren que en molts casos l'ús de l'aprenentatge cooperatiu és informal, i no incorpora els objectius de grup ni la responsabilitat individual —que la recerca havia identificat com essencials—.

2.1.2.2. Aprendre Junts. David i Roger Johnson

Entre els mètodes d'aprenentatge cooperatiu més estesos trobem els desenvolupats per David i Roger Johnson i els seus col·legues a la Universitat de Minnessota (Slavin, 1999); els quals subratllen cinc elements essencials que han de ser incorporats a cada classe: la interdependència positiva; la responsabilitat individual i grupal; la interacció estimuladora; les habilitats interpersonals i grupals imprescindibles; i l'avaluació grupal (Johnson, Johnson, i Holubec, 1999). En l'aprenentatge cooperatiu, l'alumnat fa majors esforços per aconseguir una bona execució, la qual cosa inclou un rendiment més elevat i una major productivitat per part de tots els alumnes (ja siguin d'alt, mitjà o baix rendiment). També inclou una major possibilitat de retenció a llarg termini; de motivació intrínseca —la motivació per aconseguir un alt rendiment—; més temps dedicat a les tasques, i un nivell superior de raonament i de pensament crític. Així mateix es promouen unes relacions més positives entre els alumnes, de manera que s'incrementa l'esperit d'equip, les relacions solidàries i compromeses, el suport personal i escolar i la valoració de la diversitat i cohesió; així com una major salut mental, que inclou un ajustament psicològic general, l'enfortiment del jo, el desenvolupament social, la integració, l'autoestima, el sentit de la pròpia identitat i la capacitat d'enfrontar l'adversitat i les tensions.

Els grups cooperatius són grups d'aprenentatge heterogenis, amb membres permanents, que els seu principal objectiu és possibilitar que es donin l'ajuda, l'ànim i el suport que cadascú necessita per tenir un bon rendiment escolar. Els grups base permeten que els

alumnes estableixin relacions responsables i duradores que els motivaran a esforçar-se en les seves tasques, a progressar en el compliment de les obligacions escolars (assistir a classe, completar les tasques assignades, aprendre) i a tenir un bon desenvolupament cognitiu i social. En estudis posteriors (Johnson i Johnson, 2018) afirmen que la cooperació genera *millors resultats* si s'ha estructurat una rendició de comptes individual; que la interacció promotora requereix un ús adequat de les habilitats interpersonals i amb grups petits, i un freqüent processament en grup. Així mateix, a l'hora de *millorar els seus resultats* i generar relacions més positives, és més eficaç proporcionar comentaris individuals sobre la freqüència amb que apliquen les habilitats socials, que els comentaris en grup. Així mateix, estudis de Johnson i Johnson (2005) citats pels mateixos autors indiquen que el processament en grup genera relacions més positives entre participants amb i sense discapacitats, una major autoestima i unes actituds més positives respecte la matèria didàctica.» (p.168).

2.1.2.3. El Grup d'Investigació. Shalomo i Yael Sharan

El Grup d'Investigació (Sharan i Sharan, 2004) és un mètode didàctic en el que els estudiants treballen conjuntament en grups reduïts per examinar, experimentar i comprendre el tema que els ocupa. Intenta posar en pràctica alguns dels principis educacionals de Dewey; per a qui el procés d'aprenentatge a l'escola personifica els principis de la societat democràtica. En el Grup d'Investigació s'hi poden identificar quatre components essencials; la *Investigació*, la *Interacció*, la *Interpretació* i la *Motivació intrínseca*; i suposa un model d'ensenyament totalment diferent al tradicional. Els autors afirmen que:

Al planificar junts el seu treball, els estudiants es comuniquen lliurement i directament entre sí. En moltes ocasions una idea ha nascut després d'haver escoltat el que altres tenien a dir. Qualsevol que hagi participat en un debat de planificació cooperativa sap l'excitant que és iniciar la sessió de planificació amb una idea i acabar-la amb una quantitat d'idees que ni tan sols imaginaves que podies obtenir. És igualment gratificant veure com les teves idees serveixen als altres.(...) L'aprenentatge cooperatiu es basa en la responsabilitat compartida i en la interacció entre els membres d'un grup (p.63).

Segons els autors, tant la planificació cooperativa com les destreses comunicatives cal entrenar-les gradualment a l'aula. El docent crea oportunitats d'intercanvis directes i converteix la interacció entre companys en una part important de la classe. En l'aprenentatge cooperatiu, quan els estudiants s'escolten uns als altres durant un debat en grup, a més de comportar-se de forma correcta, estan facilitant l'intercanvi d'idees necessari perquè el grup arribi a acords respecte el tema que està tractant.

El professor d'una aula cooperativa creu que quan els estudiants parlen entre ells elaboren l'assignatura, es qüestionen i es corregeixen els uns als altres i d'aquesta manera recorden allò après amb més facilitat; perquè en una aula cooperativa s'incrementen les oportunitats d'una comunicació entre iguals sense que estigui mediada pel professor. El paper d'aquest és el d'assessor, de preparador, d'avaluador i de coordinador; i col·labora en la motivació dels alumnes per dur a terme els seus objectius perquè l'aprenentatge significatiu promou la construcció del coneixement a partir de l'experiència, els sentiments i els intercanvis dels aprenents entre ells.

En diversos països, investigadors i professionals busquen maneres d'incorporar aquest enfocament a l'aula multicultural i a l'aula d'aprenentatge cooperatiu i s'observa un canvi de perspectiva, que posa èmfasi en el procés, més que en el producte (Sharan, 2015).

2.1.2.4. L'aprenentatge assistit per iguals (Peer-Assisted Learning). Keith Topping i Stewart Ehly

L'origen modern de la tutoria entre iguals el trobem al segle XVIII a França i Anglaterra, a causa de l'augment d'alumnes i la falta de recursos (Duran i Vidal, 2004). El primer ús sistemàtic de la tutoria entre iguals es produeix al segle XIX, associat al «sistema monitorial» de Bell (Topping, 1998) citat pels autors, que organitzava els alumnes promovent-los a ser tutors dels companys. Lancaster va desenvolupar i disseminar aquest sistema, consolidant-lo en l'àmbit anglosaxó amb el nom de *sistema monitorial*, a Gran Bretanya, i d'*instrucció mútua* als Estats Units. El Peer-Assisted Learning (PAL) inclou la tutoria i el modelatge entre iguals, l'educació i l'assessorament entre iguals, i el seguiment i l'avaluació entre iguals. Implica que els estudiants ajuden conscientment els altres a aprendre, i, en fer-ho, aprenen amb més eficàcia ells mateixos. Es pot aplicar a totes les àrees del currículum escolar i amb estudiants de tots els nivells de capacitat (Topping i Ehly, 1998).

2.1.2.5. El model d'estructures cooperatives. Spencer Kagan

Un dels elements que identifiquen el model Kagan d'aprenentatge cooperatiu (Kagan, 1999) és l'èmfasi en el PIES (*Positive Interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction*) acrònim dels quatre principis bàsics necessaris per l'aprenentatge cooperatiu. De manera que si un dels quatre: la interdependència positiva, la responsabilitat individual, la participació equitativa o la interacció simultània queden fora; la interacció és treball en grup però no aprenentatge cooperatiu.

Segons l'autor citat; perquè la participació sigui equitativa, cal estructurar l'activitat de manera que cada component de l'equip, i per temps igual, hagi de compartir la seva aportació; ja que la discussió desestructurada d'alguna cosa en l'equip no garanteix que tots

hi participin. Així mateix la interacció simultània s'entén com el percentatge de membres d'un equip obertament compromesos en el seu aprenentatge en un moment donat, interactuant alhora, simultàniament. La responsabilitat individual, el principi més simple (Kagan, 2011) i ens remet als avantatges que segons Slavin (1983), citat per l'autor, té sobre l'assoliment dels objectius; la qual requereix tres condicions: rendiment individual, que serà vist per una altra persona i, serà posat a prova; la interdependència positiva que es pot crear per la interdependència de recursos, de tasques i de recompenses; donant a cada estudiant un component únic i necessari del projecte; de manera que es faci necessària la responsabilitat individual. Així, l'èxit dels altres influeix en positiu en tots els components de l'equip. Kagan (2014) conclou que les seqüències d'interacció altament estructurades (estructures de Kagan) augmenten l'assoliment general, perquè el processament freqüent de contingut per part dels estudiants, afavoreix la memòria, augmenta l'alerta i activa moltes estructures cerebrals.

D'altra banda, i en relació als educadors, Kagan (2009) constata que fa més de vint-i-cinc anys i havent recopilat proves empíriques que afavorien l'aprenentatge cooperatiu, en aquell moment la majoria d'educadors havien deixat de preguntar si l'aprenentatge cooperatiu funcionava i preguntaven sobre aspectes pràctics i filosòfics per fer que l'aprenentatge cooperatiu; també n'hi havia d'escèptics o resistents. Ara, els educadors es fan les mateixes preguntes, encara que amb diverses formes; a més d'afegir-n'hi altres que fan referència a aspectes com la instrucció diferenciada i les intel·ligències múltiples.

2.1.2.6. Altres aportacions sobre aprenentatge cooperatiu. Robyn Gillies

Per Cohen (1994) citada a Gillies (2016) és probable que els estudiants aconseguixin més quan treballen en grups de quatre o menys membres; i preferiblement en grups de capacitats mixtes que en grups homogenis. Així com quan treballen en tasques que els exigeixen cooperar o en tasques en què els estudiants estan vinculats de manera interdependent; de manera que se'ls requereix que interaccionin i comparteixin recursos. D'altra banda, les tasques grupals obertes basades en el descobriment obliguen als estudiants i als docents a intercanviar informació i idees. En aquest sentit, l'Ensenyança complexa és un mètode d'aprenentatge cooperatiu basat en la recerca i la investigació i la forma més difosa d'aquest enfocament és el programa anomenat Descobriment, pel qual, els alumnes treballen junts en experiments per deduir principis científics (Slavin, 1999). Aquest mètode s'ocupa curosament del respecte per totes les habilitats dels alumnes i requereix una àmplia gamma de rols i habilitats. Els docents assenyalen concretament a cada alumne el que sap fer, i això serveixi perquè el grup tingui èxit.

Gillies (2016), afirma que el professorat pot ensenyar als estudiants a parlar i raonar junts per promoure l'aprenentatge mitjançant les interaccions entre els estudiants. Els estudiants utilitzen el diàleg per preguntar; explicar el seu pensament; analitzar i resoldre problemes; per explorar i avaluar idees; per argumentar, raonar i justificar. En resum, aprenen estratègies per pensar, parlar i aprendre. Així mateix, els estudiants que han estat formats per cooperar i ajudar-se són més inclusius, respectuosos i considerats amb les contribucions dels altres i proporcionen explicacions més detallades per ajudar-se a aprendre. També desenvolupen habilitats socials com ara, escoltar-se activament; compartir idees i recursos; comentar de manera constructiva les idees dels altres; acceptar la responsabilitat dels seus comportaments; i prendre decisions democràticament.

2.1.3. Elements bàsics de l'aprenentatge cooperatiu

2.1.3.1. L'estructura d'aprenentatge cooperativa

El docent, a l'aula, pot estructurar la seva activitat de manera competitiva, individualista o cooperativa (Johnson, Johnson, i Holubec, 1999). En l'estructura d'aprenentatge cooperativa —on els alumnes no solament aprenen del professor, sinó que també aprenen els uns dels altres—, pressuposa una estructura d'ensenyament, també cooperativa (Pujolàs, 2005). Quan els individus busquen resultats que siguin beneficiosos per si mateixos i pels altres integrants del grup es dona una *interdependència de finalitats positiva*, que es dona, si un alumne assoleix el seu objectiu, i només si, els altres també aconsegueixen el seu, que és comú a tots. El professor es dirigeix a tots els alumnes tenint en compte les seves característiques i resol els dubtes inicials que poden anar sorgint. El treball és individual —en el sentit que cadascú és responsable d'aprendre, ja que ningú pot aprendre per ell— i és cooperatiu —en el sentit que, treballant en equip cadascú fent els propis exercicis o activitats, els alumnes es poden ajudar mútuament, tot resolent junts els problemes, donant-se un cop de mà, animant-se els uns als altres a superar-se, a aprendre el que el professor els ensenya, etc—. L'ajuda mútua, doncs, no solament es tolera sinó que es fomenta; es considera una cosa essencial, com també ho és el treball en equip.(...) I, perquè sigui realment en equip, ha d'anar acompanyat ineludiblement de la responsabilitat individual: ningú no es pot aprofitar del treball dels altres, sinó que amb la seva aportació ha de contribuir a l'èxit final de l'equip.

En aquest sentit Slavin (1999) presenta «la dispersió de la responsabilitat» com un problema que s'ha d'evitar si es vol que l'aprenentatge cooperatiu resulti educativament eficaç. Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu —si no es construeixen bé— poden permetre que alguns membres del grup facin la major part de la tasca (o tota). Llavors els alumnes

considerats menys hàbils són ignorats pels altres i els participants més actius poden tenir pocs incentius per dedicar-los temps a explicar-los el que estan fent.

Aquest problema es pot eliminar, per una banda, en fer que cada membre de l'equip sigui responsable d'una part única de l'activitat col·lectiva; i per altra, amb la recompensa als grups, segons la suma dels resultats individuals en les proves o activitats individuals.

En aquest sentit, Pujolàs (2008), constata que:

Treballant d'aquesta manera els alumnes i les alumnes estan més motivats i, com a conseqüència, en general, aprenen més, tenen un major rendiment (p.274) i s'aprenen moltes més coses de les que inicialment pretenem ensenyar: no només es desenvolupen habilitats relacionades amb la competència social i ciutadana, en general, i el treball en equip, en particular, sinó moltes altres relacionades amb les competències comunicatives i metodològiques (p.259).

Així mateix, Guarro (2002) i d'acord amb (Johnson y Johnson, 1978 y 1987; Johnson, Johnson y Maruyama, 1983; Johnson Maruyana y cols. 1981; Slavin, 1983 y 1995) considera que:

A l'actualitat disposem de suficients evidències per afirmar la superioritat de la cooperació enfront l'individualisme o la competició no només com a forma de convivència democràtica sinó també com a model d'aprenentatge i, en conseqüència, de millora del rendiment (p.117).

2.1.3.2. El grau de cooperativitat i l'índex de qualitat.

Segons Pujolàs (2009), per relacionar el treball en equip amb els possibles beneficis de l'aprenentatge cooperatiu, hem de considerar dos nivells d'anàlisi: un nivell quantitatiu (la quantitat de temps que treballen en equip) i un nivell qualitatiu (la qualitat del treball en equip que duen a terme). El grau de cooperativitat d'un col·lectiu —equip o grup— indica fins a quin punt aquest col·lectiu té qualitat de cooperatiu i fins a quin punt el treball que aquest equip desenvolupa és d'una major qualitat o no. Llavors, quant més alt sigui el grau de cooperativitat, més eficaç serà l'equip i el treball que desenvolupa, i per tant els beneficis que se suposa que proporciona el treball en equip s'obtindran més.

Segons Pujolàs (2008), l'aspecte quantitatiu es consideraria amb el total de segments d'activitat d'una sessió de classe: segment AP (activitat protagonitzada fonamentalment pel professor); segment d'activitat AA (activitat protagonitzada fonamentalment per l'alumnat); i segment TM -temps mort. La suma dels tres tipus segments d'activitat pot donar-nos informacions molt útils per l'anàlisi de l'estructura de l'activitat en una classe. Segons l'autor, la situació ideal —quant als segments d'activitat d'una sessió de classe— seria: quantitat de

segments TM la mínima —a ser possible, cap—; segments AP: els imprescindibles i alternats amb segments AA; i segments AA: els màxims possibles. És difícil establir un percentatge, però com a mínim, el 40% dels segments d'activitat han de ser segments AA, i el 60% més d'aquests haurien de ser segments AA de tipus cooperatiu. Quant més gran sigui el primer percentatge, més s'assegurarà la participació activa dels estudiants, i quant més alt sigui el segon percentatge, més cooperativa serà l'estructura de l'activitat en una classe.

D'altra banda, l'índex de qualitat ens indica de forma numèrica en quina mesura un equip té la qualitat de cooperatiu tenint en compte els diferents factors de qualitat i els seus contrafactors. Un índex que s'obté de la mitjana aritmètica de la valoració que es dona a cadascun dels factors de cooperativitat —i als seus corresponents contrafactors—, que s'han considerat en un equip en un moment determinat. Aquest índex ha estat desenvolupat en les tesis de Riera (2010) i Traver (2016).

2.1.4. El Programa CA/AC (Cooperar per aprendre/Aprendre a Cooperar); un model d'aprenentatge cooperatiu

El Programa Cooperar per aprendre/Aprendre a Cooperar (CA/AC)⁷ (Pujolàs i Lago, 2011a) està format per un conjunt d'actuacions encaminades a ensenyar l'alumnat a treballar en equip. Està posat a disposició del professorat d'educació infantil, primària i secundària a través d'un procés de formació/assessorament per part del grup sobre *Educació inclusiva, cooperació entre alumnes i col·laboració entre professors*, del Centre d'Innovació i Formació Educativa (CIFE) de la Universitat de Vic, Universitat central de Catalunya; en estreta relació amb el *Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD)*⁸, també de la mateixa universitat; perquè el professorat tingui eines i recursos per canviar la seva manera d'ensenyar i modificar l'estructura de l'activitat a les seves classes, ensenyant al mateix temps a l'alumnat a treballar en equip.

Aquest Programa és el resultat del Projecte I+D d'investigació dut a terme pel GRAD amb el finançament del Ministeri de Ciència i Innovació del govern espanyol: «*Projecte PAC (1): Programa didàctic inclusiu per atendre a l'aula l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa*» (Referència: SEJ2006-01495/EDU). I, per altra part aquest Programa s'està ampliant i aprofundint a partir d'un altre Projecte I+D d'investigació pel període 2010-2013: *Projecte PAC (2): Estudi de casos sobre el desenvolupament i el procés d'assessorament del programa de suports educatius inclusius del Projecte PAC* (Referència: EDU-2010-19140).(Pujolàs i Lago, 2011a, p.11).

⁷ A partir d'ara Programa CA/AC

⁸ A partir d'ara GRAD

El GRAD està reconegut per la Generalitat de Catalunya com a Grup d'Investigació consolidat el 2009 (Referència: 2009 SGR 704) i està integrat a la Xarxa CIES (Col·laboració per a la Inclusió Educativa i Social) coordinada per la Dra. Ángeles Parrilla i formada per grups d'investigació de la Universitat de Vigo, de la de Cantàbria, de la de Sevilla, de l'autònoma de Madrid i de la de Vic. Com a resultat del Projecte PAC 1, el GRAD ha anat desenvolupant el que podem considerar dos programes dirigits a possibilitar l'atenció a la diversitat de l'alumnat dintre l'aula comú des d'un enfocament inclusiu: el Programa CA/AC (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2008; Pujolàs 2009; i Riera 2010) centrat —com el seu nom indica— a l'aprenentatge cooperatiu; i el Programa DUEM (Disseny Universal i Ensenyament Multinivell), (Ruiz, 2007; Ruiz, 2008; Ruiz, Font, Pedrós, March, 2009; Pedragosa, 2009) centrat també com indica el seu nom a l'ensenyament multinivell.

Pel Programa (CA/AC); és evident la influència de llibres de la International Association for Cooperation in Education (IASCE) que hem esmentat més amunt i la rellevància de les «finalitats del grup» i «l'avaluació individual» (Slavin, 1995, 2014) citat per Lago et al.(2018); ja que els objectius de grup són el que mouen a la cohesió de grup i a la motivació per implicar-se individualment en les tasques i la motivació per ajudar els altres.

També hi és rellevant la proposta de Johnson et al. (1999), en l'ús didàctic de grups reduïts, —en els quals els alumnes treballen junts per maximitzar el propi aprenentatge i el dels altres—; en l'èmfasi en les condicions d'interdependència positiva —de finalitats, de rols i de tasques—; la responsabilitat individual i grupal; la interacció cara a cara; les habilitats interpersonals i el procés de treball. De les aportacions de Kagan (1999) assenyallem la importància de la participació equitativa, la interacció simultània; i la seva concepció de les estructures cooperatives d'aprenentatge.

El Programa CA/AC es fonamenta en els tres puntals d'un dispositiu pedagògic que permet atendre junts alumnes diferents (Projecte PAC): L'ensenyament Personalitzat —que s'ajusti a les característiques Personals de cadascun dels estudiants—; l'Autonomia dels estudiants —que sàpiguen aprendre d'una manera com més autònoma millor—; i l'estructuració Cooperativa de l'aprenentatge —que els estudiants s'ajudin mútuament a aprendre— (Pujolàs i Lago, 2011b). Aquesta mateixa línia d'integració de diferents components de l'aprenentatge a l'entorn de l'aprenentatge cooperatiu és proposada recentment per Jacobs i Renaldya (2019).

El programa CA/AC proposa un conjunt d'actuacions estructurades en tres àmbits d'intervenció complementaris: Àmbit A (Cohesió de grup); Àmbit B (El treball en equip com a recurs_Cooperar per Aprendre) Àmbit C (El treball en equip com a contingut_Aprendre a Cooperar) que es desenvolupen al llarg de les tres etapes: introducció, generalització i consolidació; de manera contínua i simultània.

2.1.4.1. Els àmbits d'intervenció del Programa CA/AC

L'Àmbit d'intervenció A inclou totes les actuacions relacionades amb la cohesió del grup classe, per aconseguir que, a poc a poc, els alumnes d'una classe prenguin consciència de grup i es converteixin cada vegada més en una petita comunitat d'aprenentatge. Així mateix, el Programa CA/AC ofereix una sèrie d'actuacions, com ara: dinàmiques de grup, jocs cooperatius... —a desenvolupar fonamentalment en les hores de tutoria— que estan encaminades a anar millorant el clima de l'aula; ja que la cohesió del grup classe i el clima d'aula favorable a l'aprenentatge és una condició absolutament necessària —encara que no suficient— per poder aplicar una estructura de l'activitat cooperativa. En aquest sentit, la necessitat d'intervenir també està present en el model d'Slavin (1995), on la cohesió es retroalimenta amb les finalitats d'equip. També és present en la proposta de Gillies i Ashman (2000) en la necessitat d'ensenyar habilitats socials a l'alumnat; ja que aquestes es poden beneficiar de les situacions d'aprenentatge cooperatiu. De la mateixa manera Tharp et al.(2002) indiquen la necessitat d'intervenir per aconseguir uns valors a l'aula, que són imprescindibles per a la inclusió.

L'Àmbit d'intervenció B comprèn les actuacions per anar utilitzant, d'una manera cada vegada més generalitzada, estructures de l'activitat cooperatives (simples i complexes —tècniques cooperatives—) que es realitzen en equips cooperatius i que regulen el treball en equip, perquè els alumnes aprenguin junts; i per ajudar-se a aprendre els continguts curriculars, dintre i fora de la classe. Es tracta de proporcionar instruments per canalitzar i guiar el diàleg entre professor i alumne perquè, en un camí d'anada i tornada, sigui alhora un model per a la interacció entre alumnes (Gillies, 2003; Webb et al.2021) i que aquests permetin garantir les condicions indispensables del treball en equip. En aquest sentit; recerques com la de Buchs et al.(2021) confirmen que la participació equitativa, la interacció social i l'ajuda mútua proposen una sèrie d'estructures tot respectant les condicions de les activitats cooperatives.

L'àmbit d'intervenció C inclou les actuacions per tal d'anar ensenyant a l'alumnat a treballar en equip per superar els problemes que van sorgint i autoregular el funcionament del seu equip, organitzar-se cada vegada millor en equip.

El Pla de l'equip és l'eina que el Programa CA/AC proposa per ensenyar i avaluar la competència «Treball en equip». Periòdicament cal comprovar fins a quin punt s'han aconseguit els objectius de l'equip —Interdependència positiva de finalitats—; s'han exercit correctament les funcions pròpies del càrrec —Interdependència positiva de rols—; i fins a quin punt cada component de l'equip ha complert el seu compromís personal —Responsabilitat Individual—; així com descobrir fins a quin punt els components d'un equip han estat capaços de descobrir el que fan correctament com equip i el que han de millorar en el futur (Autoavaluació grupal). Components de l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu especialment destacats per Webb (2009), i Jacobs i Renaldya (2019).

Aquests tres àmbits d'intervenció es van desenvolupant al llarg de tres etapes; i en paral·lel al procés de formació-assessorament que presentem a continuació.

2.1.4.2. El procés de formació i assessorament del Programa CA/AC

Pujolàs i Lago (2011a) defineixen el procés de formació i assessorament per ajudar a ensenyar a aprendre en equip com un conjunt d'activitats dirigides a donar pautes i guiar el professorat en el moment de planificar, desenvolupar i avaluar la incorporació progressiva del Programa CA/AC a les aules i al centre. Aquest conjunt de pautes i instruments són el resultat del Projecte I+D d'investigació, dut a terme pel GRAD (Projecte PAC) presentat més amunt; i dels processos de formació i assessorament realitzats en diferents contextos educatius pels membres del grup sobre «*Educació inclusiva, cooperació entre alumnes i col·laboració entre professors*» del CIFE de la UVIC-UCC.

El procés de formació-assessorament del Programa CA/AC proposa tres tipus de suport: suport extern, suport de l'assessor del centre de professorat i el suport del coordinador d'aprenentatge cooperatiu del centre. Així mateix, disposa d'una web <http://cife-ei-caac.com/assessorament/> amb dos espais diferenciats: l'espai «Materials», on els centres troben orientacions pel desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu—i l'espai «Autoinformes», on el professorat troba les eines per a la seva reflexió individual i en equip.

Aquest procés s'inicia amb una etapa de sensibilització, en la qual el professorat i el centre realitzen un procés de reflexió i presa de decisions que han d'assegurar la presentació del Programa CA/AC, el suport institucional a la innovació impulsada pel Programa CA/AC i l'assignació del càrrec de coordinador d'aprenentatge cooperatiu en el centre.

Llavors, la formació-assessorament es realitza en tres cursos; i en base a dues dimensions: una d'individual i una del col·lectiva. Els autors justifiquen la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu en tres cursos perquè el procés d'incorporació de l'aprenentatge cooperatiu és un aprenentatge professional pel qual el professorat necessita temps, perquè els canvis s'han de dur a terme dintre en els marges en els que el professorat i el centre puguin introduir-los, mantenir-los i que afectin els elements substancials de l'activitat educativa.

També, per l'autonomia progressiva del professor en la presa de decisions, en la que es donin simultàniament la seguretat suficient per implicar-se en el procés i la capacitat per desenvolupar-lo d'acord amb el seu propi model educatiu. D'altra banda, el procés de formació-assessorament s'orienta pel principi d'ajuda entre iguals entre el professorat, de manera paral·lela a l'ajuda entre iguals en l'alumnat.

En l'etapa d'introducció el professorat participant de la formació-assessorament realitza una primera aproximació a algunes propostes de cadascun dels tres àmbits del Programa: Àmbit A (Cohesió de grup); Àmbit B (El treball en equip com a recurs_Cooperar per Aprendre) i Àmbit C (El treball en equip com a contingut_Aprendre a Cooperar); i planifica algunes activitats vinculades als seus interessos i als objectius de millora de la pràctica docent. D'aquesta manera comprova la seva incidència en el clima d'aula, en l'aprenentatge d'alguns continguts i en l'aprenentatge del treball en equips cooperatius. A partir de les pròpies valoracions inicia la planificació d'una aplicació més sistemàtica i progressiva d'aquestes propostes en l'etapa següent.

«Durant l'*Etapa d'introducció* es realitzen, normalment, dues unitats didàctiques estàndard amb estructures cooperatives simples.»(Pujolàs i Lago, 2011a, p.236),

seqüenciades en quatre moments de la Unitat Didàctica (UD)⁹: abans de començar la UD, a l'inici de la UD, durant la UD i al final de la UD.

En aquesta etapa, l'objectiu és — també— de crear un espai de suport entre el professorat que inicia el procés; es tracta d'aconseguir que aquest suport mutu permeti trobar arguments i criteris per a la innovació enfront els dubtes i les resistències que solen sorgir en aquesta primera etapa.

«En l'*Etapa de generalització* el grup de professorat de cada centre que ha realitzat l'etapa d'introducció, planifica i desenvolupa una doble generalització d'allò que ha conegut i provat en l'etapa anterior. A nivell individual, el professorat aplica l'aprenentatge cooperatiu de forma

⁹ A partir d'ara UD

sistemàtica en les àrees¹⁰ o grups de la primera etapa i en noves àrees o grups; i a nivell de centre el grup més iniciat *acompanya* a un grup de professors en la iniciació.» (Pujolàs i Lago, 2011a, p.12).

«Habitualment, l'*Etapa de generalització* es desenvolupa al llarg dels tres trimestres d'un curs escolar. En cadascun d'ells augmenta la generalització, de manera que si en el primer trimestre se'n realitza en totes les unitats didàctiques d'una àrea i en alguna activitat d'una altra, en el següent en desenvoluparà en les unitats didàctiques d'aquestes dues àrees.»(Pujolàs i Lago, 2011a, p.232).

Així mateix, s'incorporen les estructures cooperatives complexes a les unitats didàctiques singulars, en les que s'identifiquen clarament: els moments de treball dels equips base i els moments de treball dels equips esporàdics; les estructures simples que s'utilitzen en les tasques a realitzar i la planificació i avaluació del Pla de l'equip des de l'equip base.

A nivell de centre, el grup més iniciat *acompanya* un nou grup de professors en la iniciació del Programa CA/AC, compartint la planificació, el desenvolupament a les aules i la seva avaluació. Aquest procés de generalització es pot repetir en fases successives, ampliant progressivament el professorat participant fins aconseguir un número suficient com per anar consolidant-lo com a projecte de centre.

«En l'*Etapa de consolidació*, a nivell personal, bona part del professorat del centre va introduint l'organització de l'activitat docent mitjançant l'aprenentatge cooperatiu com una forma habitual i central de treball a l'aula, el que significa realitzar, de manera sistemàtica, activitats en els tres àmbits de l'aprenentatge cooperatiu: Àmbit A (Cohesió de grup); Àmbit B (El treball en equip com a recurs_Cooperar per Aprendre) i Àmbit C (El treball en equip com a contingut_Aprendre a Cooperar) de tal manera que l'aula «està estructurada de manera cooperativa.»(Pujolàs i Lago, 2011a, p.246).

A nivell de centre, s'incorpora l'aprenentatge cooperatiu en totes les etapes educatives i al Projecte educatiu de centre, com un element d'identitat i es dota d'instruments com és la Comissió de coordinació de l'aprenentatge cooperatiu, que vetlla pel seu seguiment i per una pràctica reflexiva permanent; prenent com a referència la cooperació entre alumnat i professorat.

Des del punt de vista del procés de formació-assessorament es tracta d'acompanyar el centre i d'ajudar a construir el seu model de revisió i millora de la pràctica de l'aprenentatge cooperatiu; de manera que aquest model, en cursos posteriors, realitzat de manera autònoma i mitjançant un procés d'autoformació permanent —basat en la pràctica

¹⁰ Al llarg del document, utilitzem els termes àrees i matèries indistintament

reflexiva— que permeti construir el Projecte de centre d'aprenentatge cooperatiu. Segons Lago i Naranjo (2015) es va creant un model de formació i millora de l'aprenentatge cooperatiu permanent i autònom dels professors i del centre.

En aquest sentit: Lago et al. (2011) indiquen la importància i la necessitat d'incrementar i sustentar la generalització a nivell de centre, amb més competències en la cooperació entre els professors que generalitzen l'aprenentatge cooperatiu a nivell d'aula, i els que s'inicien. Es tractaria d'aprendre cooperant per ensenyar a cooperar. També, Lago i Naranjo (2015) indiquen que, per una banda, el procés d'assessorament té una vessant de suport al procés de construcció i desenvolupament individual que fa el professor de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, i un suport al procés de treball col·laboratiu entre els professors en el centre. D'altra banda, els autors consideren l'assessorament com un suport al *desenvolupament* de l'aprenentatge cooperatiu com un acompanyament d'una innovació que té diferents etapes tant en l'aspecte individual com en l'institucional; més que com a quelcom puntual.

2.1.4.3. Investigacions sobre el Programa CA/AC

Segons els resultats inicials de la investigació sobre el Programa CA/AC en sis centres escolars; Pujolàs et al. (2013) presenten unes tendències en quant a les representacions, expectatives i concepcions del professorat. Per una banda, els autors esmenten que en les aules d'alguns professors hi ha una certa generalització de l'aprenentatge cooperatiu; i que hi ha una certa persistència a explicar les barreres en l'aprenentatge i participació en termes de característiques individuals dels alumnes.

En altres casos, es comença a observar com expliquen les barreres en termes de suports que rep o no l'alumne dels companys o dels professors. Quant a les evidències en l'ús de l'aprenentatge cooperatiu en les activitats d'avaluació i resultats escolars, s'observen diferències en la valoració de la incidència de l'aprenentatge cooperatiu en l'aprenentatge dels alumnes. En molts casos, les activitats d'aprenentatge cooperatiu es relacionen amb avaluacions molt positives de l'aprenentatge i resultats escolars més elevats en els alumnes que troben més barreres a l'aprenentatge i de tots els alumnes, mentre que en altres casos no s'observa tanta millora en els resultats i, fins i tot, en alguns alumnes, que tenen resultats notables en l'avaluació d'activitats individuals, aquests decreixen quan l'aprenentatge es realitza en estructures cooperatives.

Amb relació a les dades recollides sobre presència, participació i progrés dels alumnes que troben més barreres a la participació i progrés en les aules ordinàries, algunes dades, també preliminars, apunten dues tendències: la primera està relacionada amb algunes dades que indiquen que hi ha certes resistències a l'increment de la presència d'aquest alumnes a

l'aula i la segona apunta a la dificultat d'identificar situacions i intervencions en les que realment es puguin tenir evidències de com s'incrementa aquesta presència en les activitats que no són d'aprenentatge cooperatiu dels alumnes que troben més barreres a l'aprenentatge.

Tot seguit presentem, de forma sintètica, les recerques que s'han realitzat des del GRAD sobre el Programa CA/AC en la seva implementació a Primària i a l'ESO.

La recerca de Riera (2010) analitza la coherència teòrica i la coherència lògica del Programa CA/AC com un Programa Didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa. L'anàlisi de la coherència del Programa CA/AC defineix, per una banda, fins a quin punt el Programa està d'acord amb la teoria psicopedagògica que la sustenta (coherència teòrica) i, per una altra, fins a quin punt el Programa, davant els «antecedents o situacions problemàtiques» que pretén superar o portar a terme les actuacions previstes en el mateix, suposarà aconseguir els «efectes» esperats (coherència lògica).

Pel que fa a la coherència teòrica; el resultat del judici d'experts evidencia que hi ha coherència teòrica en el Programa CA/AC amb els principis pedagògics següents: l'estructura cooperativa proporciona efectes més positius que les estructures de caràcter competitiu o individualista; els efectes positius es donen en el rendiment acadèmic i els resultats d'aprenentatge, en variables de caràcter actitudinal i motivacional, en les relacions entre estudiants de diferents ètnies i en l'altruisme; i en la capacitat de prendre en consideració el punt de vista dels altres i en l'autoestima.

Quant a la coherència lògica, en general, tot i amb determinats matisos en les respostes d'algunes preguntes, queda clar que hi ha coherència lògica en el Programa CA/AC ja que la majoria d'experts així ho manifesten.

Quant a la coherència entre la planificació i la implementació de l'àmbit B destaquem que el grau de coherència entre les actuacions previstes i les realitzades per la mestra referides a l'àmbit B (El treball en equip com a recurs per ensenyar) és de normal (3 sobre 5) i que l'aplicació de tècniques cooperatives ha estat molt mínima. (veure Figura 2.1)

| <i>b.2) Activitats de l'Àmbit B: El treball en equip com a recurs per ensenyar</i> | | | | | | |
|---|--|---|-------------|------------------|------------|-----------------|
| <i>"Model teòric"</i> | | <i>"Model empíric"</i> | | | | |
| Actuacions previstes: Estructures cooperatives simples Tècniques cooperatives | | Actuacions realitzades: Les actuacions realitzades pròpies d'aquest àmbit es corresponen amb les que estaven en el programa, o són molt semblants? En aquest punt caldria comentar varis aspectes. El primer és que totes les estructures simples han format part del programa. El grup només ha acabat integrant com a recurs per a l'aprenentatge: el número, llaç al mig, lectura compartida, 1-2-4. Pel que fa a les tècniques cooperatives, la seva aplicació ha estat molt mínima. En el primer any, la mestra només va aplicar els grups d'investigació i la tècnica coop-coop, amb adaptacions; és a dir, no ho va seguir al peu de la lletra el programa planificat. Durant el curs 2007-2008 va aplicar només la tècnica del trencaclosques també amb alguna adaptació. Considerem que, amb tantes sessions de treball cooperatiu, es podrien haver aplicat més tècniques cooperatives. I a més, cal destacar que les que s'han aplicat no han seguit la mateixa estructura que el programa didàctic. | | | | |
| Grau de Coherència (b.2): 3 | | Molt baix (1) | Baix (2) | Normal (3): X | Alt (4) | Molt alt (5) |

Figura 2.1 Anàlisi grau de coherència «model teòric» i «model empíric». Extret de «Cooperar per aprendre/Aprendre a cooperar» (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa», de G.Riera,2010, p.203.(Tesi doctoral, Universitat de Vic).

Segons l'autora, els resultats també indiquen que hi ha hagut millora en la interacció i això ha facilitat la integració i la inclusió de determinats alumnes. En general, tots els alumnes han participat més en el procés d'ensenyament i aprenentatge, i més concretament aquells que presentaven més desavantatge. Tots els alumnes han participat, i concretament aquells que presenten més mancances han pogut realitzar els càrrecs i les responsabilitats que potser des d'un altre enfocament no se'ls hauria demanat. A més, per altra banda, això ha generat que la mestra i la resta de companys atribuïssin oportunitats d'èxit a aquest alumnat.

Hi ha un clima d'aula més favorable; els alumnes se senten més a gust a la classe, estan més motivats i tothom s'esforça més per aprendre, els alumnes es senten més a gust a l'aula; per tant, hi ha un clima més favorable. Per altra, estan més motivats, tothom s'esforça més per aprendre i ha desenvolupat una mica més les habilitats socials necessàries per treballar en equip. I quant all rendiment acadèmic dels estudiants; es pot constatar que l'aplicació de les unitats de programació cooperatives han donat lloc a una millora general del rendiment de tots els alumnes, i més significativament dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge.

En segon lloc, la recerca de Rodrigo (2012) conclou que la utilització habitual de l'aprenentatge cooperatiu en les diferents activitats d'ensenyament i aprenentatge dels continguts curriculars —amb el conseqüent aprofitament de la interacció entre iguals— millora les expectatives que tenen els alumnes dels seus companys; i aquests, adequen la seva actuació per tal de confirmar les expectatives que d'ells tenen els seus companys,

seguint l'auto acompliment de la profecia. Així mateix, la interacció entre iguals, en situacions d'aprenentatge cooperatiu, incideix directament i positivament en l'assoliment de molts objectius escolars, sobretot els que fan referència al desenvolupament social. L'aprenentatge cooperatiu millora la motivació inherent a la pròpia activitat. La interacció entre els alumnes porta al contrast de punts de vista diferents; el desacord acadèmic i els conflictes cognitius fan augmentar la curiositat i la recerca de més informació.

L'aprenentatge cooperatiu té efectes consistents i positius sobre les relacions socials i sobre els prejudicis racials, desenvolupa actituds positives envers els altres iguals del grup classe i millora l'autoestima, les habilitats socials i la motivació escolar. Tot això sense que el rendiment escolar es vegi afectat a la baixa, ja que els resultats escolars són, si més no, igual de satisfactoris que amb un estructura d'aprenentatge individualista o una estructura d'aprenentatge competitiva.

Quant al clima d'aula, l'autor afirma que aquest ha millorat; ja que han canviat els elements que configuren el clima de l'aula com ara la naturalesa de les interaccions professorat-alumnat, la naturalesa de les interaccions entre els alumnes, la predisposició per a les tasques escolars, i en especial, la participació de tot l'alumnat.

En tercer lloc, Soldevila (2015) confirma que parlar de la inclusió d'un alumne concret acaba suposant parlar també de la inclusió de tots i cadascun dels membres del grup-classe. Així mateix constata que el fet que les estructures simples no requereixin molta preparació ni canvis en el funcionament didàctic de l'aula també és el motiu pel qual la freqüència amb la qual es van dur a terme sigui més alta que la de les estructures complexes. Així mateix, amb l'aplicació de les estructures, els infants tenen l'ajuda dels companys, es senten motivats i responsabilitzats pel seu paper dins de l'equip; i en interaccionar amb els altres poden comprendre millor el contingut de l'activitat que no pas només amb l'explicació de la mestra; i s'allunyaven de la soledat i l'aïllament de la realització dels exercicis individualment. El fet d'estructurar l'aula de forma cooperativa permet que els infants treballin i aprenguin els uns al costat dels altres, interaccionant per aprendre. I cada infant té l'oportunitat de fer explícites les seves experiències i coneixements en el marc del seu equip. Llavors, no només es fa visible l'atenció a la diversitat sinó també l'aportació de la diversitat. Així mateix, totes les professionals que entraven i passaven algunes hores en el grup classe —on s'ubica la recerca que presentem— coincidien en afirmar que l'aprenentatge cooperatiu permetia un treball molt més profund sobre els continguts de les diferents àrees curriculars que quan els treballaven com ho feien habitualment.

En quart lloc, la recerca de Traver (2016) proposa l'anàlisi de la «construcció» de la «vida cooperativa» dels equips d'aprenentatge cooperatiu des de quatre planells; donat que l'evolució de l'equip no ve determinada per la «construcció» d'un factor de qualitat de manera aïllada, sinó per la «construcció» dels factors de qualitat en conjunt al llarg del temps i tenint en compte les diferències individuals dels participants en els equips cooperatius.

I per últim, la recerca de Jiménez (2016) indica que la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula de manera sistemàtica, precisa de reconsiderar l'avaluació; i que aquesta, sigui coherent amb el procés d'ensenyament i aprenentatge, en tant que element que hi forma part de manera inseparable. A més, per tal que la innovació sigui sostenible al llarg del temps, quan l'aprenentatge cooperatiu és una pràctica habitual a l'aula, cal que s'inclouin elements sobre els quals els docents puguin reflexionar i prendre decisions vinculades a l'avaluació.

2.2. El procés d'ensenyament-aprenentatge en l'aprenentatge cooperatiu

2.2.1. Elements de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge rellevants per l'aprenentatge cooperatiu

L'anàlisi que hem fet sobre les concepcions de l'aprenentatge cooperatiu, assenyalen alguns elements essencials en la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge que presentem a continuació.

Coll (2001c) situa la clau dels processos d'ensenyament i aprenentatge escolar en la interacció dels tres elements que conformen el triangle interactiu: el contingut, l'activitat educativa i instruccional del professor i les activitats d'aprenentatge de l'alumne. En l'esquema bàsic I per l'anàlisi del processos escolars d'ensenyament i aprenentatge, l'autor emfasitza la importància de l'activitat conjunta mitjançant la qual professor i alumnes construeixen, en col·laboració, les activitats i tasques de l'ensenyament i aprenentatge a l'aula. Així mateix, la confluència i interconnexió de tots aquests factors en un entorn concret d'aula constitueixen l'essència dels processos escolars de l'ensenyament i l'aprenentatge; i on s'ha de buscar la clau per entendre'ls i millorar-los. Llavors, el professor esdevé mediador entre l'alumne i els coneixements que pretén que aprengui. En aquest sentit Mauri (1993) presenta l'aprenentatge escolar com l'elaboració d'una representació personal del contingut objecte d'aprenentatge, que l'alumnat realitza, a partir d'uns coneixements ja adquirits i que li serveixen per «enganxar» el nou contingut i atribuir-li significat.

Aquest procés de vinculació és el resultat d'un procés actiu de l'alumne que li permetrà reorganitzar el propi coneixement i enriquir-lo; així doncs, l'ensenyament s'entén com un conjunt d'ajudes a l'alumnat en el procés personal de construcció del coneixement i en l'elaboració del propi desenvolupament.

Un aprenentatge que en les societats globals, segons Torres a Gimeno (2015), els continguts i les estratègies d'ensenyament i aprenentatge han de proporcionar coneixements, procediments, actituds, valors i competències per poder participar activament i democràtica en aquest món i en aquesta realitat tan complexa. On la institució escolar és un espai privilegiat per educar una ciutadania més oberta, innovadora, generadora de personalitats dialogants amb la resta de realitats i cultures; i compromesa amb el pluralisme i el cosmopolitisme democràtic i igualitari.

Apuntem aquí que l'aprenentatge cooperatiu esdevé una tècnica privilegiada per millorar el rendiment acadèmic dels alumnes i per potenciar les seves capacitats, tant intel·lectuals com socials, Ovejero (1990); ja que la interacció amb els altres desenvolupa la intel·ligència acadèmica i la social.

A continuació, i segons el que hem exposat, desenvolupem els elements del triangle interactiu.

2.2.1.1. Continguts d'aprenentatge

Presentem els continguts d'aprenentatge d'una societat democràtica Guarro (2002) en el context de les quatre fases d'ensenyament i d'aprenentatge de Jorba i Casellas (1996); i com un dels elements del triangle interactiu.

El currículum d'una societat democràtica hauria d'estar basat més en la cooperació que en la competitivitat i estar compromès en orientar la formació de l'alumnat vers l'aprenentatge dels valors democràtics (Guarro, 2002). Segons Giroux 1990, citat per l'autor, *les escoles haurien de ser considerades com esferes públiques i democràtiques en les que els futurs ciutadans tinguin l'oportunitat de viure, i per tant d'aprendre, les experiències democràtiques més radicals i profundes de la seva vida. (...) On els principis metodològics democràtics de la pràctica docent, en síntesi, són: el compromís amb la construcció d'una cultura cooperativa a l'aula i l'ensenyament mitjançant una metodologia basada en la investigació i el descobriment (p.115-116).*

En el desplegament del currículum es tenen en compte les fases d'aprenentatge, els diferents mètodes d'ensenyament, l'organització social de l'aprenentatge i el paper de l'avaluació. En aquest apartat presentem les quatre fases d'ensenyament i d'aprenentatge que indiquen Jorba i Casellas (1996): Fase 1.Exploració d'idees prèvies; Fase 2.Introducció de nous continguts; Fase 3.Estructuració dels coneixements i Fase 4.Aplicació del coneixement.

En aquests sentit, Mauri (1993) planteja que l'alumnat aprèn els continguts escolars gràcies a un procés de construcció personal pel qual *elabora una representació personal* del contingut objecte d'aprenentatge. Una representació que es du a terme a partir de l'ancoratge dels nous continguts a d'altres d'anteriors. Aquest procés d'ancoratge és un procés actiu de l'alumne en el que el professorat esdevé participant actiu que té com a centre no la matèria, sinó a l'alumne/a que actua sobre el contingut que ha d'aprendre.

En aquesta mateixa línia, López a Gimeno (2015) indica que: aprendre, a l'escola, és construir coneixement amb els companys; responsabilitzant-se de la seva manera d'aprendre i essent capaç d'autoregular-la; on el paper del professor no és el de simple transmetre informació sinó les d'assegurar que l'alumnat entengui i compregui els continguts d'aprenentatge.

Així mateix, Torres a Gimeno (2015) indica que les metodologies que assumeixen els implícits del desenvolupament del sentit crític i la creativitat ja presenten els blocs de continguts amb una significativitat i rellevància que ja apareixen a primera vista com a motivadors capten l'interès i motiven l'alumnat.

2.2.1.2. Activitat educativa del professorat

A continuació, emmarquem l'activitat educativa del professorat —com un element del triangle interactiu— en una estructura d'aprenentatge cooperatiu amb els referents següents: Johnson i Johnson (1999); Mayordomo i Onrubia (2015); Pujolàs (2008); Guarro (2002); Guarro, Negro i Torrego (2012) i Ruiz (2008).

En un context d'aprenentatge cooperatiu, el docent haurà d'ensenyar les pràctiques del treball en equip amb la mateixa serietat i precisió amb les que ensenya les matèries escolars (Johnson, Johnson, i Holubec, 1999).

Segons Onrubia i Mayordomo (2015) el professor és algú capaç d'estructurar escenaris que assegurin una adequada interdependència i interacció entre els alumnes; així com de promoure i recolzar formes productives i constructives de relació, diàleg i comunicació; i la

seva intervenció és crucial perquè l'aprenentatge cooperatiu sigui exitós. Ja no és fonamentalment un transmissor de coneixement.

Així mateix, per Guarro (2002) «el paper del professorat és el d'un dinamitzador de grups. (...) L'alumnat es va fent cada vegada més autònom. Al principi el procés sol ser lent i exigeix una gran habilitat i esforç al professorat.» (p.114). Així mateix, per Guarro et al.(2012), la interacció social entre iguals, mediada pel professorat és un principi bàsic en el projecte cooperatiu.

En aquest mateix sentit, segons Pujolàs (2008):

El professor fomenta l'autonomia dels alumnes en el procés d'aprenentatge; així com la seva participació activa en la gestió del currículum i de l'aula. (...) I no és l'únic que ensenya als alumnes, sinó que comparteix amb ells la responsabilitat d'ensenyar: els alumnes també s'ensenyen uns als altres (p.130).

També, Guarro, et al. (2012) indiquen que és convenient reflexionar sobre els principis metodològics que assumeixen els docents ja que en ells hi ha una ideologia subjacent de com aprenen els alumnes; i dels quals es desprenen les decisions pràctiques que es plasmen en les activitats. Els autors n'exemplifiquen dos: la interacció entre iguals i l'atenció a la diversitat de l'alumnat en interessos i capacitats. Llavors, si aquests són els principis; en la pràctica, i pel primer, s'afavoreixen al màxim les activitats de treball en grup cooperatiu, que permeten compartir experiències, desenvolupar i consolidar l'aprenentatge d'habilitats socials i sentir el suport dels companys i companyes. I pel segon, es prioritzen elements que configuren l'aprenentatge cooperatiu, com la igualtat d'oportunitats i la utilització d'activitats variades; així com afavorir al màxim un aprenentatge respectuós amb la diversitat d'interessos i capacitats de tot l'alumnat.

En el marc de la planificació de l'activitat educativa en una escola per a tothom, citem aquí el «Disseny de Programacions Múltiples»; com a interpretació contextualitzada de l'enfocament de l'Ensenyament Multinivell i de l'enfocament de «Disseny Universal de l'Aprenentatge» (Ruiz, 2008). On les Programacions Múltiples són un conjunt de fases de treball de planificació de l'atenció educativa, que pretén anticipar mesures per proporcionar múltiples oportunitats d'aprenentatge a tots els alumnes d'una classe inclusiva; per assegurar que tots i totes i cadascun i cadascuna accedeixin i progressin en el currículum que es proposa a l'aula.

2.2.1.3. Activitat d'aprenentatge de l'alumnat.

En aquest apartat, emmarquem l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat -com un element del triangle interactiu— en una estructura d'aprenentatge cooperatiu amb els referents següents: Johnson et al. (1999), Echeita (2019), Booth i Ainscow (2006), Moya i Zariquiey (2008) i De Vicente (2008).

Per (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999) l'aprenentatge requereix la participació directa i activa dels estudiants. En l'equip cooperatiu, el fet de ser reconegut per haver-se esforçat en aprendre i per contribuir a l'aprenentatge dels seus companys és un incentiu molt més gran que les bones qualificacions o els premis tangibles. La determinació ferma, perseverant i duradora en aprendre ve més del cor que del cervell.

Ainscow i Booth (2006) exposen que:

La participació vol dir aprendre al costat dels altres i col·laborar amb ells en experiències d'aprenentatge compartit. Exigeix una participació activa en l'aprenentatge i tenir alguna cosa a dir sobre la manera com es viu l'educació. Amb més profunditat, es tracta que un mateix es reconegui, s'accepti i es valori (p.6).

Per Slavin (1999) «l'aprenentatge cooperatiu augmenta el temps dedicat a l'activitat, ja que compromet l'atenció dels alumnes (per la naturalesa social del treball) i augmenta la seva motivació per dominar els materials acadèmics» (p.71).

Moya y Zariquiey (2008) argumenten que les dinàmiques cooperatives i incideixen positivament sobre el rendiment escolar; ja que augmenta la motivació vers l'aprenentatge escolar; fomenta el compromís de l'alumnat amb el seu aprenentatge i el del seus companys; redueix l'ansietat, perquè els equips cooperatius ofereixen un entorn de treball segur i tranquil; augmenta el nivell d'ajuda, tant pel suport directe dels companys, com per l'oportunitat que té el docent de realitzar tasques d'atenció més individualitzades. També promou l'adequació de continguts al nivell de comprensió de tots els alumnes, ja que els intercanvis que es produeixen dintre dels equips redonden en la clarificació de dubtes, la utilització d'un vocabulari més ajustat o l'explicació més detinguda d'un concepte.

De Vicente a Torrego (2008) afirma que «el benefici emocional que aporta ser acceptat en un grup i realitzar amb èxit una tasca acadèmica en la que l'alumne ha sigut exigit en funció de la seva capacitat personal és inqüestionable» (p.230).

També Good y Brophy (1987) citats per Marchena (2005) expressen la superioritat de l'estratègia «tutoria entre iguals» a través de tres arguments: els nens utilitzen uns exemples i una terminologia molt més apropiada per la seva edat —pel que resulta més proper a

l'aprenentatge significatiu—; com que ells han rebut de manera més recent l'ensenyament del que, al seu torn, transmeten als seus companys, estan més familiaritzats amb les potencial frustracions de l'alumne tutelat; i tendeixen a ser més directes que els adults. Si bé en els equips cooperatius no es dona necessàriament i en paral·lel aquesta estratègia, és cert que l'aprenentatge individual de l'alumne, en equip cooperatiu, es beneficia del tres arguments esmentats; ja que en la realització de les activitats amb estructura cooperativa, els alumnes reconeixen que els van més bé les explicacions dels companys.

2.2.1.4. Activitat conjunta professorat-alumnat

Coll (2001c) defineix l'aprenentatge escolar, com el resultat de dos processos de construcció indissociables en la dinàmica de l'aula. Per una banda, un procés de construcció guiada del coneixement, basat en la interacció entre el professor i els alumnes i, per altra, un procés de construcció col·laborativa del coneixement, basat en la interacció entre els alumnes. En ambdós processos, la clau es troba en la manera com els participants utilitzen el llenguatge. Aquests processos promouen i faciliten —o dificulten i obstaculitzen— la construcció de sistemes de significats compartits.

Coll i Onrubia (2001) presenten el concepte d'intel·ligència distribuïda de manera que el pensament està situat en contextos particulars d'intencions, companys i instruments; i distribuït socialment. Aquesta perícia distribuïda és un dels principis bàsics en els que es sustenten els contextos d'aprenentatge amb estructura cooperativa.

Així mateix, Echeita y Martín (1990) remarquen que:

...en ocasions és un altre alumne compleix la funció de mediador; i sol reproduir el model que ha vist en el professor. Sovint aquests papers són reversibles (...) Per l'alumne que fa de tutor, l'avenç cognitiu li ve del fet d'haver d'organitzar el seu pensament per donar les instruccions oportunes. Segons la teoria vygotskiana, el pas del pensament al llenguatge o pensament verbalitzat reestructura el raonament i millora la comprensió.(...) Així mateix «la presència d'un company que revisa, vigila o ajuda a un altre, compleix la funció d'audiència» de gran transcendència; ja que el fet d'haver d'exterioritzar el que s'ha pensat fa prendre consciència de certs errors i llacunes i corregir-les (p.54-55).

Els autors citats indiquen que l'estructura d'aprenentatge de tipus cooperatiu permet potenciar els processos interactius en benefici dels alumnes, la qual cosa la converteix en una estratègia instruccional de primer ordre per facilitar el treball amb alumnes amb necessitats educatives especials en situacions d'integració escolar i en un aprenentatge cooperatiu amb estructura interindividual de recompensa.

En aquest sentit Romero (1990) indica que en la realització de tasques acadèmiques comunes en règim d'interacció, els alumnes amb dificultats d'aprenentatge (DA a partir d'ara) intercanvien i cooperen, encara que amb menys eficàcia i intensitat que els seus companys sense DA, essent en parelles mixtes (nen amb DA-nen sense DA) enfront de les homogènies (dos nens amb DA) en les que els alumnes amb DA obtenen millors resultats. En general, es comporten de forma més passiva, més dependent, menys assertiva, i les seves opinions i aportacions són menys considerades per la resta dels components del grup; no obstant això el treball en règim d'interacció cooperativa probablement sigui el que reporti més beneficis tant per l'aprenentatge escolar com pel desenvolupament psicosocial del nens amb DA.

En aquest mateix sentit Slavin (1999) exposa:

L'aprenentatge cooperatiu augmenta el contacte entre els alumnes, els brinda una base compartida de semblances (la pertinença al grup), els involucra en activitats conjuntes agradables i els fa treballar per un objectiu comú. Pot suposar-se, llavors, que tot això ha de col·laborar per augmentar l'afecte positiu entre ells (p.74).

Ainscow (2001) alerta que en gran mesura, en algunes classes, s'ignora el potencial de cada alumne com recurs pels altres. Les classes que estimulen la participació amb la freqüent petició als alumnes perquè pensin en veu alta (tota la classe, amb els companys, o en situacions de petit grup) donen l'oportunitat als alumnes per aclarir les seves idees, al mateix temps que els permet estimular i recolzar l'aprenentatge dels altres.

També, Pujolàs (2005) indica el paper rellevant dels companys en la col·laboració amb el professorat en el procés d'ensenyament i aprenentatge, entenent que la cooperació i la personalització del procés d'ensenyament i aprenentatge són dos aspectes complementaris i segons l'autor, «sense el concurs dels companys, difícilment el professor podria atendre de manera personalitzada tots els alumnes» (p.60).

2.2.1.5. Resultats d'aprenentatge de l'alumnat

Amb relació als resultats d'aprenentatge ens centrem en els autors següents: (Sharan, 1980, Bossert, 1988; Quin, Johnson i Johnson, 1995; citats a Colomina i Onrubia (2001); Ainscow (2001); Solé i Coll (1993); Sanmartí (2010); Hotigüela et al.(2019); i Naranjo i Jiménez (2015).

Segons Colomina i Onrubia (2001) en base a alguns estudis (Sharan, 1980, Bossert, 1988; Quin, Johnson i Johnson, 1995) indiquen que:

l'organització social de les activitats d'aprenentatge cooperatiu apareix com a potencialment generadora de millors resultats d'aprenentatge que l'organització d'aquestes activitats en termes competitiu o individualistes. Tant sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat i els resultats d'aprenentatge de l'alumnat –en el sentit tradicional del terme– com sobre variables de tipus actitudinal i motivacional; les relacions entre estudiants de diferents ètnies, l'altruisme, la capacitat de prendre en consideració el punt de vista d'altres o l'autoestima. (...) en alumnes de diferents edats, en diferents àrees curriculars i una àmplia gamma de tasques (p.417).

Ainscow (2001) exemplifica el potencial que tenen els enfocaments que estimulen la cooperació entre els alumnes per crear unes condicions que maximitzen la participació; i al mateix temps, aconseguir uns elevats nivells d'aprenentatge de tots ells.

Hi ha proves que assenyalen amb força que, quan el professorat sap planificar i gestionar el funcionament de les activitats d'aprenentatge en grup cooperatiu, aquest sistema pot tenir una influència positiva en el rendiment. És més, hi ha proves que indiquen que l'ús d'aquestes pràctiques porta a uns resultats millors amb relació al desenvolupament acadèmic, social i psicològic; segons estudis (Johnson y Johnson, 1994; Slavin, Madden y Leavey, 1984) citats per l'autor (p.100)

D'altra banda, Solé i Coll (1993), des de l'anàlisi de l'informe de la OCDE (1991), en el marc d'una escola de qualitat, en la que es relaciona la qualitat amb els resultats obtinguts pels alumnes; els autors relacionen la qualitat, i la compatibilitzen amb la capacitat d'oferir-li a cada alumne el currículum que necessita pel seu progrés. Així doncs, els «bons resultats» es remeten als que cada alumne ha pogut obtenir en funció de les ajudes que se li han prestat.

Unes ajudes que segons Sanmartí (2010) es presten des de la finalitat reguladora i formativa de l'avaluació; ja que es busca ajustar l'ensenyament a l'aprenentatge; de manera que aquest pugui ser significatiu; ajuda l'alumne a identificar els obstacles i els errors, i trobar camins per superar-los. Només es pot corregir (autoregular) els errors que els ha comès a partir, això sí, de l'ajuda que li proporcionen els que ensenyen (i els companys i companyes). Així doncs, l'avaluació té un important efecte en l'augment de la motivació i autoestima de l'alumnat. L'objectiu és promoure la implicació de la persona en el seu procés d'aprenentatge i ajudar-la a ser més autònoma. No és fàcil que els nois i noies aprenguin a autoregular-se i la funció d'acompanyant del professorat és fonamental.

S'ha comprovat que alguns tarden més d'un any a reconèixer què comporta autoregular-se, la qual cosa reafirma la importància d'un treball coherent entre el professorat d'un centre; i entre altres estratègies per fer-ho s'hi troba l'aprenentatge cooperatiu i entre iguals. L'alumnat, normalment, aprèn a ser capaç d'autoavaluar-se a partir d'avaluar els companys i companyes, amb la finalitat d'ajudar-los, ja que sovint reconeixen millor què ha fet correctament i els seus errors a partir d'identificar-los en les produccions dels altres.

Així mateix, Hortigüela et al. (2019) esmenten que si en un grup, dins un projecte, i apel·lant a la responsabilitat individual, cadascú treu el millor de si mateix, llavors segons (Keely, 2016) citat pels autors, les possibilitats que es generi motivació intrínseca augmenten considerablement. En aquest sentit, Kimmelman y Lang (2018) citats pels autors presenten l'avaluació formativa i compartida com a perfectament compatible amb l'aprenentatge cooperatiu, ja que per essència, aquest busca la millora del grup mitjançant l'aportació de cadascuna de les individualitats que el componen.

Amb relació a l'avaluació sumativa-final, atenent a l'aportació de cadascun dels components de l'equip, fem esment del que Naranjo i Jiménez (2015) proposen quant a vincular les decisions de «qualificació», que no només recauen de manera exclusiva en la tasca del docent, sinó també en l'alumnat; ja que és una bona ocasió per a l'autoavaluació i la coavaluació. Així mateix, les autores afirmen que es poden prendre decisions de «qualificació» diverses sense que això suposi, necessàriament, que s'hagi d'atorgar la mateixa nota als diferents membres de l'equip.

En aquest sentit els alumnes d'un grup han de tenir molt present que no tothom és igual, que no tothom té les mateixes capacitats, habilitats, interessos...Per tant, també han d'entendre que no es pot demanar el mateix a tothom, ni que tothom ho faci amb el mateix ritme, ni de la mateixa manera (Pujolàs, 2005).

Llavors l'*aprenentatge*, té a veure amb la preocupació perquè tot l'alumnat de l'escola tingui el millor rendiment escolar possible en les diferents àrees del currículum; amb una visió d'aprenentatge i de rendiment ampla i comprensiva; que presta més atenció al reconeixement del progrés de cada estudiant respecte a si mateix amb relació al desenvolupament de les competències bàsiques, que a l'avaluació acreditativa (Echeita, 2019).

2.2.2. Marc normatiu del Departament d'Educació a Catalunya sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge a l'educació secundària obligatòria

En aquest apartat presentem el marc normatiu en el que es fonamenta l'aprenentatge cooperatiu a l'Educació Secundària Obligatòria («Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació», 2009); («Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació del currículum dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria», 2015) i («Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu», 2017).

De la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació («Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació», 2009); —que és el marc legal vigent en el moment d'aquesta recerca— prenem aspectes vinculats als principis rectors de sistema educatiu, el currículum, la funció docent i la formació permanent del professorat; i n'esmentem els articles següents:

Respecte l'article 2 hi ha tres aspectes importants amb relació als *Principis rectors del sistema educatiu* com ara, la transmissió i consolidació dels valors propis d'una societat democràtica: la llibertat personal, la responsabilitat, la solidaritat, el respecte i la igualtat; la universalitat i l'equitat com a garantia d'igualtat d'oportunitats i la integració de tots els col·lectius; i la inclusió i la cohesió social.

De l'article 52, destaquem l'orientació del *currículum* de cara assolir els objectius següents: capacitar els alumnes per comprendre llur entorn i per a relacionar-s'hi d'una manera activa, crítica, cooperativa i responsable; aconseguir que els alumnes adquireixin unes bones habilitats comunicatives; capacitar els alumnes per a l'exercici de la ciutadania, amb respecte als drets i llibertats fonamentals de les persones i als principis bàsics de la convivència democràtica; capacitat els alumnes per al desenvolupament d'estratègies d'autoregulació dels aprenentatges; permetre una organització flexible, diversa i individualitzada de l'ordenació dels continguts curriculars, especialment als ensenyaments obligatoris, que faci possible una educació inclusiva.

De l'article 104 i amb relació a *La funció docent* destaquem la importància dels mestres i professors en el centre i les seves funcions: els mestres i els professors són els agents principals del procés educatiu en els centres; els mestres i els professors tenen, entre altres, les funcions següents: programar i impartir ensenyament (...) d'acord amb el currículum en aplicació de les normes que regulen l'atribució docent; avaluar el procés d'aprenentatge dels alumnes; exercir la tutoria dels alumnes i la direcció i l'orientació global de llur aprenentatge; col·laborar en la recerca, l'experimentació i el millorament continu dels processos d'ensenyament.

De l'article 110 *Formació permanent* ressaltem que aquesta té per objectiu actualitzar la qualificació professional, millorar les pràctiques educatives, especialment amb relació al projecte educatiu de cada centre, i millorar la gestió dels centres.

Del Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria («Decret 187/2015. de 25 d'agost, d'ordenació del currículum dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria», 2015) en destaquem alguns aspectes dels articles següents:

De l'article 2 *Finalitat*; destaquem que l'educació secundària obligatòria ha d'assegurar un desenvolupament personal i social sòlid amb relació a l'autonomia personal, la interdependència amb altres persones i la gestió de l'afectivitat. Així com desenvolupar en el nivell adequat, com a forma de coneixement reflexiu, de formació de pensament i d'expressió d'idees, les habilitats i competències culturals, personals i socials relatives a:

- La coresponsabilitat i el respecte a la igualtat de drets i d'oportunitats de les persones.
- El treball i l'estudi, individual i en equip, amb autonomia i capacitat crítica.
- La resolució de problemes de la vida quotidiana, la convivència i l'exercici responsable de la ciutadania.

De l'article 3 *Objectius de l'educació secundària obligatòria*, esmentem els que estan relacionats amb habilitats d'interdependència social (Johnson i Johnson, 2018) com ara: assumir amb responsabilitat els seus deures i exercir els seus drets respecte als altres, entendre el valor del diàleg, de la cooperació, de la solidaritat, del respecte als drets humans com a valors bàsics per a una ciutadania democràtica; desenvolupar i consolidar hàbits d'esforç, d'estudi, de treball individual i cooperatiu i de disciplina com a base indispensable per a un aprenentatge eficaç i per aconseguir un desenvolupament personal equilibrat; enfortir les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i amb la relació amb els altres, i rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre els conflictes pacíficament; i desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en si mateix, la participació, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.

I quant al Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu («Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu», 2017) en destaquem el següent: un centre educatiu inclusiu determina els fonaments socioeducatius, ètics, de defensa de l'equitat i de justícia social que han de permetre crear la societat que desitgem, minvant el

fracàs i l'exclusió i augmentant la qualitat educativa per a tots els alumnes sense excepcions.

De l'article 6 *Funcions dels centres educatius* esmentem els següents objectius: Impulsar i promoure, a través de l'equip directiu, el treball d'equip del claustre la formació permanent dels docents i del personal d'administració i serveis, per avaluar i, quan escaigui, millorar l'organització i l'actuació pedagògica en els diferents contextos d'ensenyament-aprenentatge. Adequar l'acció educativa al reconeixement i a la valoració de les diferents característiques i necessitats d'aprenentatge i socialització dels alumnes, mantenint altes expectatives d'èxit per a tots ells. Dissenyar, dins el Projecte educatiu, entorns d'aprenentatge flexibles que ofereixin opcions variades per donar una resposta ajustada a les necessitats dels alumnes, cercant la personalització de l'aprenentatge i dissenyant activitats i materials que permetin l'avenç de tots i cadascun dels alumnes, tenint en compte que poden presentar àmplies diferències en les seves capacitats, en les aptituds, actituds i els ritmes, i en les maneres d'interessar-se per l'aprenentatge, i de percebre, comprendre i expressar el coneixement.

2.3. L'educació inclusiva, l'escola inclusiva i el canvi educatiu

Les anàlisis que hem fet sobre les concepcions d'aprenentatge cooperatiu i sobre els elements essencials de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge que el justifiquen, ens remetent als postulats de l'educació i l'escola inclusiva; així com al canvi educatiu que impliquen.

2.3.1. L'educació inclusiva

Segons Slee (2012) l'individualisme competitiu és el tipus d'educació que ens condemna a seguir patint els principals problemes de la nostra època; i la inclusió és una característica de l'aula democràtica, que té implicacions curriculars, pedagògiques, en l'avaluació i organitzatives. Tanmateix, l'educació inclusiva, a tot arreu, és una àrea de confrontació entre les parts interessades. Cal establir espais on les persones puguin dialogar sobre interessos mutus amb respecte; on hi hagi la representació directa de totes les veus del sistema i establir una política pel futur, més enllà de limitar-se a respondre a les crisis. El futur de l'educació inclusiva segueix sent una lluita política per afirmar els drets de tots a l'accés a l'educació, la participació en ella i l'èxit en la mateixa, superant el caràcter defectiu de l'individu i les necessitats educatives especials. L'educació inclusiva va de justícia i de drets.

Ainscow (2001) suggereix un enfocament de la inclusió com un «procés d'augment de la participació dels alumnes als currículums, cultures i comunitats escolars i de reducció de la seva exclusió dels mateixos» (p.27). Per l'autor, *la inclusió no és un lloc*, sinó sobretot una actitud i un valor que ha d'il·luminar les polítiques —que han de donar cobertura al dret fonamental de l'educació de qualitat— i les pràctiques escolars on ha de prevaler la necessitat d'aprendre en un marc de cultura escolar d'acceptació i respecte per les diferències. El currículum —més obert, rellevant i flexible— s'ha d'adaptar o diversificar en funció de les necessitats de cada alumne.

La definició d'inclusió en un centre escolar va més enllà de donar suports puntuals a determinats alumnes, té a veure amb un procés de reestructuració profunda. La participació com element central de la inclusió, implica que els centres escolars han de detectar i intentar eliminar o minimitzar les «*barreres per l'aprenentatge i la participació*» que hi ha en els diferents plans de l'acció educativa. Aquest enfocament emfatitza l'aspecte social o contextual, —que en el concepte «necessitats educatives especials» no queda ressaltat—. Aquesta és la raó per la qual Booth i Ainscow, 2000, citats per l'autor, recomanen que no es segueixi utilitzant.

L'educació inclusiva és també una qüestió de *valors*, perquè la comunitat escolar que la promou té els atributs d'una societat vertaderament humana i democràtica, perquè l'ideal de l'escola inclusiva seria un lloc en el que tots els seus membres es sentissin acollits i de ple dret, valorats i importants per la seva comunitat; on ningú es situés per sobre o per sota dels altres; i on tots estiguessin cridats a aprendre el màxim possible de les seves capacitats. També, la idea de presència remet a la possibilitat que tot l'alumnat pugui aprendre a valorar seriosament la diversitat humana, a conviure amb ella i entendre-la com a quelcom valuós de la societat. El terme participació implica aprendre amb altres i col·laborar o cooperar amb ells en el transcurs de les classes i lliçons; per la qual és necessària una implicació activa amb el que s'està aprenent; a més de la preocupació pel benestar personal i social de l'alumnat. La participació és el concepte que aglutina el paper dels afectes, les emocions i les relacions en la vida escolar de l'alumnat. I l'aprenentatge i rendiment van més enllà dels bons resultats en les proves estandarditzades (Echeita, 2019).

Amb relació al concepte de diversitat, fem esment aquí, del que Coll (1995) indica en el context de la reforma educativa del sistema educatiu espanyol, on les mesures d'atenció a la diversitat, tal com estan pensades, responen a la vella aspiració d'oferir una educació més personalitzada, una ensenyança més individualitzada. I per la qual hem d'exigir recursos i viabilitat a la societat i l'administració i exigir de tots els professionals de l'educació, que assumeixin amb la major professionalitat possible el repte que planteja la posada en marxa

de les mesures previstes d'atenció a la diversitat per anar avançant simultàniament i paral·lelament en ambdues exigències.

També, per Coll i Miras (2001) l'atenció a la diversitat és una estratègia de conjunt, orientada a diversificar al màxim l'acció educativa i instruccional amb la finalitat de que tots els alumnes sense excepció progressin, fins on els sigui possible, en la realització dels aprenentatges escolars.

2.3.2. L'escola inclusiva

En quant a l'escola inclusiva, partim de les reflexions de Brown, Nietupski y Hamre-Nietupski (1987) citats per Lago et al.(2018) sobre la necessitat de passar de la «lògica de l'homogeneïtat» a la «lògica de l'heterogeneïtat» per poder donar resposta a persones heterogènies des del punt de vista acadèmic, lingüístic, ètnic i social.

A partir de la Declaració de Salamanca, en tot el món, s'estan fent esforços per proporcionar a tots els nens i nenes unes respostes educatives més eficaces, que mostren una tendència general a donar, en la mesura del possible, aquestes respostes en el context de l'educació general (Slavin, 1999).

Ainscow(2001) alerta que «ha continuat, i en realitat, s'ha estès l'agrupament del alumnes d'acord amb la categoria de les necessitats educatives especials, exagerant, per tant, les diferències entre aquests i els altres» (p.95).

En aquest sentit Jolonch (2011), adverteix que cal tenir present que a Catalunya hi ha un elevat percentatge d'alumnat que es troba en allò que en anglès s'anomena *ability grouping* o grups de nivells.

L'efecte més pervers d'aquesta pràctica generalitzada —que fa que un de cada tres centres de secundària catalans agrupin els alumnes en funció de les seves capacitats— el trobem en l'estigmatització i la manca d'expectatives de futur d'un nombre important d' alumnes que estan als grups menys avançats.

El repte està en la pedagogia emprada per respondre a la diversitat de talents per tal de fer-los progressar a tots, de manera que també els més febles s'aprofitin del sistema, sense deixar que el batalló avanci relegant als marges els que no se'n surten, aquells que omplen els alts índex de fracàs i abandonament escolar (pp.12-13).

D'altra banda, cal tenir en compte el que assenyala Ruiz(2008):

No totes les barreres a l'aprenentatge i a la participació es poden resoldre amb procediments com el «Disseny Múltiple de la Programació», ni des de l'aula ni des del centre docent. Hi ha, en el nostre context, barreres (...) que passen per raonaments únicament de reflexió, d'esforç personal i col·lectiu professional, sense consideració de factors d'ordre legal, que no tan sols són barreres a l'aprenentatge i a la participació, sinó al mateix progrés en inclusivitat del conjunt del nostre sistema educatiu (p.36).

Per Stainback et al.(1999) en una escola inclusiva, mestres i personal escolar, treballen conjuntament, mitjançant la cooperació professional. El professor es converteix en promotor d'aprenentatge i de suport, que delega la responsabilitat de l'aprenentatge i el suport mutu en els membres del grup. En les aules inclusives tots els nens formen el grup i tots poden aprendre en la vida normal de l'escola i de la comunitat. Es valora la diversitat i es donen més oportunitats d'aprenentatge a tots els membres.

L'escola inclusiva, tal com es defineix a Pujolàs (2005) és la que ha de contribuir a adquirir, —fins al màxim de les possibilitats de cadascú— totes les habilitats tècniques i socials necessàries per viure i conviure. La que es preocupa de trobar mètodes, estratègies i maneres d'organitzar la classe per atendre junts alumnes diferents, sense que cap en surti perjudicat, encara que no «vulguin» o no «puguin» aprendre.

Per satisfer les necessitats educatives des estudiants en l'ambient natural de la classe al costat dels seus companys, Stainback i Stainback (1999) citats per Pujolàs, (2005) indiquen que:

«com més alumnes hi hagi en una aula amb capacitat d'autoformar-se (...) més possibilitats tindran els mestres i professors d'estar per aquells que són menys autònoms. Per tant, la introducció en el procés d'ensenyament i aprenentatge de mecanismes que permetin als alumnes avançar cap a l'autoaprenentatge i en la seva autonomia és una altra de les condicions que ens faciliten anar transformant els centres educatius en escoles per a tothom (p.48).

Per avançar cap a aules i escoles inclusives, en les que puguin aprendre junts alumnes diferents, encara que siguin molt diferents, segons Lago et al.(2015) és necessari organitzar l'aprenentatge de manera cooperativa. Quant més divers és un grup en necessitats educatives, més necessari és organitzar les activitats de manera cooperativa per garantir la inclusió, l'equitat i la progressió en l'aprenentatge de tots els participants. Això és especialment rellevant si entenem que la inclusió és un procés que va més enllà que la integració Parrilla (2002), citada pels autors. Es tracta, que els estudiants que troben més

barreres per aprendre i participar aprenguin amb i dels seus companys, és a dir, que s'incloguin. En aquest sentit Monge y Torrego (2018) també indiquen que «l'aprenentatge cooperatiu suposa una clara estratègia per a l'atenció a la diversitat des d'una perspectiva inclusiva»(p.271).

En aquest sentit, Booth i Ainscow (2006) presenten la inclusió com un procés sense fi, que cerca maneres més eficaces de respondre a la diversitat present en l'alumnat. En l'avenç cap a la inclusió, no importa tant la situació actual ni les metes, sinó el compromís decidit de la comunitat educativa (professorat, famílies i alumnat) d'anar avançant a poc a poc (procés) per trobar noves maneres d'atendre les diferències individuals. El factor clau en la inclusió és doncs «posar-se en moviment». La inclusió no s'associa tant a l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat, sinó a la millora de l'escola en conjunt. No es pot oblidar que hi ha grups d'alumnes més vulnerables, que tenen més desavantatges i que, per aquest motiu, mereixen més atenció. En aquest sentit, una bona pràctica inclusiva és tota actuació que, incrustada en la realitat d'un centre i a partir del compromís del professorat, l'alumnat i les famílies, s'orienti a promoure la presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat, sobretot d'aquell en situació més vulnerable. No és qüestió de tot o res, sinó fonamentalment de grau i de progrés sostingut, de procés. En aquest sentit, els autors citats presenten l'Índex per a la Inclusió, com un *facilitador* de la reflexió; una guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva; de la que destaquem els aspectes següents:

El fet de reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació implica mobilitzar recursos de dins el centre i de la comunitat (...) que es poden trobar en qualsevol aspecte del centre. Els recursos que hi ha en l'alumnat, en la seva capacitat de dirigir el seu propi aprenentatge i de donar-se suport mutu a l'hora d'aprendre, normalment estan infrutilitzats, de la mateixa manera que ho està el potencial del professorat per donar suport al desenvolupament i a la millora d'uns i altres. Els centres educatius coneixen bé què impedeix l'aprenentatge i la participació dels estudiants, encara que no sempre ho utilitzen al màxim. L'Índex ajuda els centres a aprofitar aquest coneixement per tal de fer-los present el grau en què les seves pràctiques són inclusives (p.8).

A.2.6. El centre s'esforça per reduir qualsevol forma de discriminació (p.48)

B.1.5 S'ajuda l'alumnat nou a integrar-se al centre (p.49)

B.1.6. El centre fa els agrupaments de l'alumnat de manera que tothom es senti valorat (p.49)

C.1.2. Les classe promouen la participació de tot l'alumnat (p.50)

C.1.4. L'alumnat s'implica activament en el seu propi aprenentatge (p.50)

C.1.5. Els alumnes aprenen col·laborativament (p.50)

C.1.6. L'avaluació fomenta el progrés i l'èxit de tot l'alumnat (p.50)

La transformació dels centres escolars cap a la inclusió implica canvis en un procés sense fi per millorar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat. És un ideal al qual els centres educatius poden aspirar, però que no s'aconsegueix mai del tot. No obstant això, la inclusió es dóna en el mateix moment que s'inicia el procés per millorar la participació. Un centre educatiu inclusiu progressa contínuament.

Ainscow (2016) —en el context internacional de la Declaració d'Incheon— suggereix una agenda global pel canvi, centrada en polítiques nacionals d'equitat i desenvolupament de pràctiques d'escola inclusiva.

2.3.3. El canvi educatiu

Tenint en compte que les referències d'aprenentatge cooperatiu i d'educació inclusiva esmentades fins ara suggereixen un canvi educatiu, presentem aquí aquells aspectes relacionats amb el desenvolupament professional dels docents amb relació al canvi per a una estructura cooperativa de l'ensenyament i l'aprenentatge en una escola inclusiva.

Per una banda, a nivell d'administració educativa, que l'aprenentatge cooperatiu pugui ser una estratègia poderosa per incrementar els èxits dels estudiants depèn del desenvolupament professional dels professors. Slavin (2010) indica que ja es disposa de formes efectives de formació en aprenentatge cooperatiu. Una formació que hauria d'incloure tallers i seguiment de les classes dels professors amb formadors que puguin donar valoracions, fer demostracions i donar suport. En comparació amb altres pràctiques que reben el suport dels governs, l'aprenentatge cooperatiu és relativament menys car i més fàcil d'adoptar; amb evidències consistents. Segons l'autor, «En el segle XXI l'aprenentatge cooperatiu hauria de jugar un rol principal» (p.174).

Des del punt de vista de plataformes sindicals —en el context territorial d'aquesta recerca— es plantegen demandes per aconseguir que l'escola inclusiva sigui possible mitjançant recursos de l'administració educativa; ja que en aquests moments és pràcticament impossible.

Des de Comissions Obreres (CCOO, 2017) s'afirma:

«Les CCOO ens posicionem clarament en favor de l'escola inclusiva, ja que una escola no inclusiva és una escola segregadora. Aquesta inclusió es pot aconseguir per diverses vies i formats, però sigui com sigui, requereix recursos i de la formació suficients per dur-la a la pràctica»

En el curs 2019-2020, segons (*USTEC-STE*s, s.d.) i en l'anàlisi del desplegament del pla pressupostat pel desplegament de quatre anys del Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu; les condicions per l'educació inclusiva estan lluny d'assolir-se i és per això que demana a l'administració educativa, els següents punts:

-Una anàlisi de les necessitats actuals dels centres educatius públics per poder avançar en un model educatiu inclusiu. Es requereixen més suports i més recursos.

-Unes ràtios més baixes en totes les etapes educatives. Amb les actuals ràtios és pràcticament impossible assegurar una atenció educativa personalitzada i assolir un sistema educatiu plenament inclusiu.

-Més pressupost per continuar implementant les mesures i recursos d'atenció educativa dels alumnes. Clarament són insuficients.

-L'oferiment d'una formació necessària dirigida als professionals dels centres i dels serveis educatius vinculada amb la implementació de mesures universals, addicionals i intensives. Els plans de formació són pràcticament inexistent des de fa molts anys.

-Una aposta decidida del Departament d'Educació per vetllar per un sistema educatiu que afavoreixi el desenvolupament personal i social dels alumnes en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

Així mateix, la Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva, manifesta el seu convenciment en què és des de la societat civil i demostrant el poder i la pressió de les entitats del Tercer Sector i de la comunitat educativa que s'aconseguirà seguir avançant en l'escola inclusiva; i reitera la necessitat que augmenti el percentatge d'inversió del PIB en Educació; i així equiparar-nos als països europeus més desenvolupats (Macarulla, 2013).

A nivell de centre, Sharan i Sharan (2004) indiquen que la introducció de l'aprenentatge cooperatiu en un centre ha de partir de la política oficial de l'escola i és imprescindible que la direcció la recolzi i que el professorat té necessitat de suport moral i d'ajuda directa per dur a terme el nou mètode a l'aula.

El repte que tenim davant, segons Echeita (2017), citat per Bolívar i Domingo (2018), és «crear les condicions perquè els centres educatius siguin capaces d'iniciar i sostenir processos sistèmics de millora i innovació educativa per traslladar l'educació inclusiva de l'olimp dels desitjos a la realitat de les aules.» (p.120).

També Moya i Zariquiey (2008) indiquen com a convenient la implantació, no imprescindible, de dinàmiques de treball en equip del professorat; com un dels quatre àmbits d'intervenció en què es sustenta el procés d'implantació de l'aprenentatge cooperatiu, essent els altres tres: la generalització d'una cultura de cooperació a l'aula i al centre; la implantació d'una estructura cooperativa a l'aula; i la incorporació d'estratègies d'aprenentatge cooperatiu a les unitats didàctiques.

En aquest sentit, Escudero (2012) indica que la col·laboració dels professors pot ser una bona manera de desenvolupar les idees i les metodologies cooperatives, que es pot concretar en alguna concreció de comunitat professionals d'aprenentatge. En aquest context l'autor entén la formació del professorat com un aspecte clau de la política institucional d'un centre, expressament orientada, per principi, a la millora al mateix temps dels aprenentatges dels estudiants i als aprenentatges dels seus docents. Cal vetllar doncs, perquè els plans de formació que estiguin inclosos en ella, siguin adequats, ben fonamentats i es desenvolupin de manera que arribin a tenir una incidència positiva en el desenvolupament professional del professorat, de l'ensenyament i dels aprenentatges dels estudiants. De manera explícita, l'autor insta als centres que volen treballar la metodologia del treball cooperatiu a les classes a aprendre'n com a centres i com a professionals.

2.3.4. El desenvolupament de l'escola inclusiva i l'aprenentatge cooperatiu

Alguns autors han aprofundit en el canvi educatiu que suposa l'escola escola inclusiva a partir de l'aprenentatge cooperatiu.

Per Lago et al. (2015) el Programa CA/AC és una estratègia per la inclusió, l'equitat i la cohesió social de tot l'alumnat; que necessita un procés de desenvolupament específic, progressiu i coordinat. Així mateix, Lago y Naranjo (2015) marquen tres eixos que han de presidir i orientar les tasques d'ajuda al professorat i al centre per desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu: la reflexió sobre la pràctica educativa individual i en equip; la promoció i estructura de recolzament i ajuda entre professors i la combinació de les dues anteriors; per les quals, l'assessor que ha iniciat el procés de formació-assessorament potencii al màxim l'autonomia del professorat i dels centres per concretar les propostes, dur-les a terme a l'aula i generar adaptacions i noves modalitats d'aprenentatge cooperatiu a l'aula i al centre.

Segons estudis de Bolívar i Domingo (2018) per a construir capacitats en les escoles perquè siguin cada dia més justes i inclusives, sembla imprescindible un lideratge múltiple i compartit del professorat. Transformar les cultures de les escoles vers comunitats d'inclusió exigeix redissenyar els llocs de treball, alterant rols i estructures, amb un lideratge pedagògic

compartit en una cultura professional més col·laborativa i inclusiva; i tenir en compte que els docents saben més coses de les que utilitzen. Llavors, la tasca de perfeccionament dels docents es converteix en ajudar-los a analitzar la seva pràctica com base per l'experimentació; i així poder anar generant un context de comunitat escolar on s'anima a cada membre de la comunitat escolar a convertir-se en aprenent.

Fan falta canvis profunds si volem transformar unes escoles; segons Ainscow (2001):

les propostes inclusives s'oposen a creences i pràctiques corrents (...), i és molt probable que els qui opten per seguir la via cap a un major inclusió es trobin amb molts obstacles i, per desgràcia, es veuen obligats amb massa freqüència a afrontar-los amb un relatiu aïllament (p.241).

Així mateix per Johnson et al. (1999) la cooperació és quelcom més que un mètode d'ensenyança. És un canvi bàsic en l'estructura organitzativa que afecta tots els aspectes de la vida a l'aula. La utilització de l'aprenentatge cooperatiu requereix una acció disciplinada per part del docent. La capacitació per utilitzar l'aprenentatge cooperatiu no és un procés ràpid, s'adquireix a través d'un procediment de perfeccionament progressiu, creixent i gradual.

En aquest sentit i quant al professorat, tenim present que per Díaz-Aguado (2006):

L'eficàcia de l'aprenentatge cooperatiu és major quan el professorat desenvolupa els procediments a partir de l'apropiació dels principis conceptuals que els fonamenten, de forma que pugui adaptar-los a les canviants condicions que es solen produir a les aules. De la qual cosa, es deriva la necessitat d'inserir el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu en un procés de formació que faci possible aquesta apropiació, per afavorir no només una major eficàcia de l'aprenentatge cooperatiu, sinó també la seva continuació i generalització (p.81).

Un professorat que, segons el *Perfil professional del docent en l'educació inclusiva* de l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació de l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials, independentment de la matèria, l'especialitat o el rang d'edat en el que ensenyen o el tipus de centre educatiu en el que treballen ha de desenvolupar unes competències, uns coneixements, unes actituds i uns valors; que s'han d'anar desenvolupant en la formació i, durant l'exercici de la professió. Uns valors i principis essencials que configuren un «perfil de professorat» inclusiu i tenen a veure amb: valorar en positiu la diversitat de l'alumnat; donar suport a tot l'alumnat; treballar en equip; i el desenvolupament professional i personal continuat (EADSN, 2012). També indica que el professor preparat per la inclusió ha de ser recolzat per altres professionals educatius, per l'organització i cultura de l'escola i pel marc normatiu de l'educació en general.

Per a col·laborar en la formació d'aquest professorat, Echeita (2018) proposa onze competències fonamentals, de les que en presentem cinc:

- Tenir una *actitud reflexiva* i crítica, pròpia d'un intel·lectual compromès, tant enfront dels seus propis pensaments, emocions i pràctiques com enfront a la realitat educativa i social.
- Ser capaç de *treballar col·laborativament i cooperativament* amb altres, siguin companys, altre personal del centre o amb les famílies en l'anàlisi de la pròpia realitat educativa i en la planificació, el desenvolupament i l'avaluació de les iniciatives de millora que s'acordin.
- Saber *demanar i oferir ajuda*.
- Saber *compartir* i establir relacions de *reciprocitat i de confiança amb els companys i alumnes*.
- Saber *fixar-se fites* per superar-se i voler *seguir aprenent*

Segons (Slee, 2012), per comprometre's críticament amb els estudiants del món es requereixen coneixements, destreses i disposicions; que precisen d'incentius i estímuls per aprendre al llarg de la carrera professional i instruir-se com a líder educatiu en la comunitat.

Amb relació al canvi, esmentem el que defineix Fullan (2002) per a la implementació del canvi educatiu, que consisteix en el procés de posar en pràctica una idea, un programa o un conjunt d'activitats i estructures noves per les persones que intenten aplicar el canvi o que s'espera que canviïn. En aquest sentit, nombrosos estudis indiquen que la formació permanent o les cultures de treball cooperatives a l'escola i, idealment, dintre del districte són bàsiques per aconseguir la implementació de les reformes. D'altra banda, l'autor indica que el canvi educatiu és una experiència d'aprenentatge pels adults implicats (professorat, pares i mares...), a més de ser-ho pels infants.

Stigler i Hibert, 1999, citats per Fullan (2002) indiquen també que els mestres que introdueixen reformes de manera superficial, poden, de fet, empitjorar les coses. Així mateix els canvis confusos i poc específics poden crear ansietat i frustració en els que els lideren i els han d'implementar; no obstant això cal tenir present que precisament els canvis difícils i valuosos no són fàcils de clarificar. El canvi i el seu sentit profund només s'aconsegueixen amb temps. Dur a terme un bon canvi és una tasca dura però fer un mal canvi o evitar canvis necessaris té pitjors conseqüències.

Hargreaves (2001) alerta que, per poder assimilar els canvis i adoptar nous mètodes a les aules; el professorat ha de tenir oportunitats per poder observar exemples, experimentar, formar-se, ser assessorat personalment, practicar i aprendre dels seus errors; per així

desenvolupar les noves destreses i convertir-les en una part més de l'exercici de la seva docència. El canvi afecta i fins i tot desafia les conviccions dels educadors i de les seves pràctiques, de com els ensenyants entenen les reformes que han d'abordar i el seu impacte en les vides, experiències, emocions, creences i idees del professorat. Per canviar les creences i les pràctiques s'ha de treballar molt. Per a que això sigui possible resulta essencial disposar de temps per planificar i reflexionar i d'oportunitats per fer-ho en col·laboració amb els col·legues i altres membres de la comunitat educativa. L'autor proposa que el professorat es comprometi amb el treball intel·lectual del canvi; reflexioni sobre la seva pràctica i els seus esforços per canviar, de manera crítica –sense perdre de vista les finalitats socials a les que serveix l'educació i el tipus d'estudiants que se'n veuran beneficiats o perjudicats. Contextualitza el canvi constant en la incertesa, el caos, la paradoxa i la complexitat. Segons Fullan (1993) citat per l'autor, si els canvis representen oportunitats, també porten aparellats problemes. Les noves experiències són ocasions per aprendre, desenvolupar-se i millorar —com a professionals i com a persones—. La flexibilitat, la capacitat d'adaptació, l'optimisme i el treball en equip són les característiques que defineixen l'esperit amb el que s'afronten les noves situacions; ja que es tracta de donar als estudiants el mateix de si mateix.

En aquest sentit, i segons Hortigüela et al (2019) la innovació educativa ha de néixer primerament en nosaltres com a docents, buscant les nostres fortaleces i reconeixent les nostres debilitats amb la finalitat de millorar-les i adaptar-les d'una manera positiva al nostre context. És precís ser conscient de que un no incorpora a les seves característiques personals la crítica, la creativitat o la reflexió de cop i volta; sinó que aquestes competències han de ser treballades i interioritzades mitjançant la diversitat de tasques que promoguin experiències positives d'aprenentatge, com exposen Mazzitelli, Guirado y Laudadio (2018) a *op.cit.*

2.4. L'Aprenentatge Cooperatiu com a recurs inclusiu per aprendre i per ensenyar

L'anàlisi dels referents teòrics i de les recerques que acabem de revisar ens permeten apuntar tres grans eixos, vinculats entre sí, amb els que podem justificar l'objectiu de la recerca: descriure el desenvolupament del Programa CA/AC en l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructura cooperativa; i la percepció del professorat en relació a la millora del procés d'E-A de tot l'alumnat i de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació.

La vinculació entre els eixos és la fonamentació de l'aprenentatge cooperatiu com un recurs inclusiu per aprendre i per ensenyar.

El primer eix està constituït per aquells aspectes de l'aprenentatge cooperatiu que el configuren com un recurs inclusiu; i en el cas del Programa CA/AC ho fonamenten els seus orígens en el Projecte PAC¹¹, ja que es presenta com un dispositiu pedagògic que permet atendre junts alumnes diferents (Pujolàs i Lago, 2011b).

El segon eix el configura la fonamentació teòrica per la qual l'aprenentatge cooperatiu esdevé un recurs per aprendre; i ho fem a l'entorn de les afirmacions de Johnson i Johnson (2018) per les quals l'aprenentatge cooperatiu es tradueix en un millor rendiment, en relacions més positives i en una millor salut mental.

El tercer eix gira a l'entorn de l'aprenentatge cooperatiu com un recurs inclusiu per ensenyar i la rellevància del paper del professorat; ja que segons Slavin (2010) el fet que l'aprenentatge cooperatiu sigui una estratègia poderosa per incrementar els èxits dels estudiants depèn del desenvolupament professional del professorat que, al seu torn, necessita suport moral i ajuda directa per dur-lo a terme.

2.4.1. El desenvolupament del programa CA/AC en l'organització de l'activitat a l'aula inclusiva

Tal com hem vist més amunt, el Programa CA/AC està format per un conjunt d'actuacions encaminades a ensenyar l'alumnat a treballar en equip, a través d'un procés de formació-assessorament que posa a disposició del professorat eines i recursos per canviar la seva manera d'ensenyar i modificar l'estructura de l'activitat a les seves classes.

¹¹ Acrònim d'ensenyament Personalitzat; Autonomia dels estudiants i estructuració Cooperativa de l'aprenentatge.

El conjunt d'actuacions encaminades a ensenyar l'alumnat a treballar en equip s'articulen a partir de tres àmbits complementaris: Àmbit A (Cohesió de grup); Àmbit B (El treball en equip com a recurs_Cooperar per Aprendre) Àmbit C (El treball en equip com a contingut_Aprendre a Cooperar) que es desenvolupen al llarg de tres etapes: introducció, generalització i consolidació; i en paral·lel al procés de formació-assessorament del professorat. Un procés que s'orienta pel principi d'ajuda entre iguals entre professorat, de manera paral·lela a l'ajuda entre iguals en l'alumnat (Pujolàs i Lago, 2011a).

Els autors del Programa CA/AC justifiquen la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu en tres cursos perquè, per una banda, el procés d'incorporació de l'aprenentatge cooperatiu és un aprenentatge professional pel qual el professorat necessita temps, en el qual poder introduir i mantenir els canvis que afecten els elements substancials de l'activitat educativa; i per altra, per l'autonomia progressiva del professor en la presa de decisions i la seguretat suficient per implicar-se en el procés i la capacitat per desenvolupar-lo d'acord amb el seu propi model educatiu.

La recerca que aquí presentem es centra en l'anàlisi del treball en equip com a recurs; que abasta les actuacions per anar utilitzant, de manera cada vegada més generalitzada, les estructures de l'activitat cooperatives (simples i complexes –tècniques cooperatives—) que es realitzen en equips cooperatius, i que regulen el treball en equip, perquè els alumnes aprenguin junts; i per ajudar-se a aprendre els continguts curriculars, dintre i fora de la classe.

En l'etapa d'introducció i amb relació a organitzar l'activitat educativa de l'aula amb estructures cooperatives, el professorat normalment, realitza dues unitats didàctiques estàndard amb estructures cooperatives simples, seqüenciades en quatre moments de la Unitat Didàctica. Llavors, a partir de les seves valoracions inicia la planificació d'una aplicació més sistemàtica i progressiva d'aquestes propostes en l'etapa següent. En aquesta fase, l'objectiu és — també— de crear un espai de suport entre el professorat que inicia el procés.

En l'etapa de generalització el professorat aplica l'aprenentatge cooperatiu de forma sistemàtica en les matèries o grups de la primera etapa i en noves matèries i grups; i si en el primer trimestre utilitza estructures cooperatives en totes les unitats didàctiques d'una matèria i en alguna activitat d'una altra, en el següent en desenvoluparà en les unitats didàctiques d'aquestes dues matèries. Així mateix va incorporant les estructures cooperatives complexes a les unitats didàctiques singulars. A nivell de centre, el grup més iniciat acompanya un nou grup de professors en la iniciació del Programa CA/AC, compartint la planificació, el seu desenvolupament a les aules i la seva avaluació.

En l'etapa de consolidació, a nivell personal, bona part del professorat del centre va introduint l'organització de l'activitat docent mitjançant l'aprenentatge cooperatiu com una forma habitual i central de treball a l'aula. A nivell de centre, s'incorpora l'aprenentatge cooperatiu (en totes les etapes educatives) i al Projecte educatiu com un element d'identitat del centre. També es dota d'instruments com és la Comissió de coordinació de l'aprenentatge cooperatiu, que vetlla pel seu seguiment i per una pràctica reflexiva permanent, prenent com a referència la cooperació entre alumnat i professorat.

En aquest sentit, el procés de formació-assessorament tracta d'acompanyar el centre i ajudar a construir el seu model de revisió i millora de la pràctica de l'aprenentatge cooperatiu; de manera que aquest model, en cursos posteriors, realitzat de manera autònoma i mitjançant un procés d'autoformació permanent basat en la pràctica reflexiva, permeti construir el Projecte de centre d'aprenentatge cooperatiu. També es crea un model de formació i millora de l'aprenentatge cooperatiu permanent i autònom dels professors i del centre. És més l'acompanyament d'una innovació, en diferents etapes (introducció, generalització i consolidació), i a diferents nivells (individual i institucional) que quelcom puntual (José Ramón Lago i Naranjo, 2015) perquè es tracta d'aprendre cooperant per ensenyar a cooperar Lago et al. (2011).

2.4.2. L'aprenentatge cooperatiu en la millora del procés d'Ensenyament-Aprenentatge

L'aprenentatge cooperatiu, tal com mostren els referents històrics i autors actuals, presentats més amunt, esdevé una tècnica privilegiada per millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat i per potenciar les seves capacitats, tant intel·lectuals com socials (Ovejero, 1990).

Segons Slavin (1999) els mètodes d'aprenentatge cooperatiu es poden utilitzar amb eficàcia en tots els graus i per ensenyar tot tipus de continguts, i des d'habilitats elementals a resolució de problemes complexos.

Per Johnson i Johnson (2018), segons evidències acumulades en els últims 120 anys, l'aprenentatge cooperatiu es tradueix en un millor rendiment, en relacions més positives i en una millor salut mental; ja que la cooperació genera relacions més positives entre alumnat divers, una major autoestima, i unes actituds més positives respecte la matèria. Així mateix, millora els resultats d'alumnat de rendiment alt, mitjà i baix; a més d'augmentar l'èxit a l'hora de resoldre problemes, la motivació per obtenir bons resultats i els intents per influir en companys per obtenir millors resultats.

D'altra banda, per Sharan i Sharan (2004), en una aula cooperativa s'incrementen les oportunitats de la comunicació entre els iguals, en la que el paper del professor és el d'assessor, de preparador i d'avaluador; i col·labora en la motivació de l'alumnat per dur a terme els seus objectius.

Per Topping i Ehly (1998) quan els estudiants ajuden conscientment els altres a aprendre, en fer-ho, aprenen amb més eficàcia ells mateixos.

Per a que hi hagi aprenentatge cooperatiu, Kagan (2011) posa l'èmfasi en els quatre principis bàsics: la interdependència positiva, la responsabilitat individual, la participació equitativa i la interacció simultània; ja que si no es donen pot haver-hi treball en grup però no aprenentatge cooperatiu.

Gilles (2016) destaca que els estudiants que han estat formats per cooperar i ajudar-se aprenen estratègies per pensar, parlar i aprendre; desenvolupen les habilitats socials; i són més inclusius, respectuosos i considerats amb les contribucions dels altres.

Pujolàs (2008) constata que amb l'aprenentatge cooperatiu els alumnes estan més motivats; i en conseqüència, en general aprenen més, tenen millor rendiment. A més de desenvolupar habilitats relacionades amb la competència social i ciutadana, en general, i el treball en equip en particular; a més d'altres competències relacionades amb les competències comunicatives i metodològiques.

Per Guarro (2002), en l'actualitat hi ha suficients evidències (Johnson i Johnson 1987 i 1987); Johnson, Johnson i Maruyama, 1993; Johnson, Maruyana i cols. 1981; Slavin, 1983 i 1995), per afirmar la superioritat de la cooperació enfront de l'individualisme o la competició, no només com a forma de convivència democràtica sinó també com a model d'aprenentatge, i en conseqüència, de millora del rendiment.

A més d'aquests aspectes generals sobre la incidència de l'aprenentatge cooperatiu en el procés d'aprenentatge; presentem alguns elements essencials de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge que justifiquen l'estructura cooperativa de l'aprenentatge.

Partint de Coll (2001b) i en base al seu esquema bàsic I per l'anàlisi del processos escolars d'ensenyament i aprenentatge, considerem l'aprenentatge escolar com el resultat d'un complex procés de relacions entre l'alumne que aprèn, els continguts, i el professor que ajuda l'alumne; per la qual cosa la confluència i la interconnexió de tots els factors constitueix l'essència dels processos escolars de l'ensenyament i l'aprenentatge. Llavors, considerem el triangle interactiu en els aspectes següents: els continguts d'aprenentatge,

l'activitat educativa del professor; l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat; l'activitat conjunta professorat-alumnat i els resultats d'aprenentatge de l'alumnat.

Llavors, l'aprenentatge cooperatiu és necessari perquè, aprendre a l'escola és construir coneixement amb els companys i companyes (López a Gimeno, 2015). Perquè el professor és algú capaç d'estructurar escenaris que assegurin un adequada interdependència i interacció entre alumnes (Onrubia i Mayordomo, 2015). Perquè el fet de ser reconegut per haver-se esforçat a aprendre i per contribuir a l'aprenentatge dels companys és un incentiu molt més gran que les bones qualificacions o els premis tangibles (Johnson et al., 1999). Perquè el potencial de cada alumne és un recurs pels altres (Ainscow, 2001). Perquè el pensament està situat en contextos particulars i distribuït socialment (Coll i Onrubia, 2001). Perquè, en l'avaluació l'alumne ha d'identificar els obstacles i els errors, i trobar camins per superar-los; i només pot autoregular els errors que els ha comès; amb l'ajuda que li proporcionen el professor i els companys (Sanmartí, 2010).

2.4.3. L'aprenentatge cooperatiu i l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i a la participació, en l'escola inclusiva en progrés continu

Segons conclusions de Torrego i Monge (2018) l'aprenentatge cooperatiu suposa una clara estratègia per a l'atenció a la diversitat des d'una perspectiva inclusiva. Segons Slavin (2010) el fet que l'aprenentatge cooperatiu sigui una estratègia poderosa per incrementar els èxits dels estudiants depèn del desenvolupament professional del professorat que, al seu torn, necessita suport moral i ajuda directa per dur-lo a terme i ha de partir de la política oficial de l'escola i és imprescindible que la direcció la recolzi (Sharan i Sharan, 2004). Així mateix, la seva eficàcia és major quan el professorat s'apropia dels principis conceptuals que el fonamenten (Díaz-Aguado, 2006).

És àmpliament reconegut que l'aprenentatge cooperatiu és una pràctica pedagògica que millora la socialització i l'aprenentatge entre els alumnes, tal com conclou Gillies (2014 i 2016) després de revisar quatre metaanàlisis d'entre 1981 i 2014.

Així mateix les anàlisis de Putnam (2009 i 2015) posen de manifest l'important recorregut de la investigació sobre aprenentatge cooperatiu com a estratègia per a la inclusió. De les 40 investigacions i metaanàlisis que revisa aquesta autora en destaquem tres.

Una de les primeres metaanàlisis és la de Tateyama-Sniezek's en la que troben que només un 50% dels estudis indiquen efectes favorables de l'aprenentatge cooperatiu sobre la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat amb discapacitat. Un segon estudi és el realitzat per Stevens i Slavin (1991) que després de revisar algunes de les metaanàlisi

esmentades conclouen que per aconseguir una millora en l'aprenentatge cal assegurar que s'incorporin els principis de l'aprenentatge cooperatiu.

En la revisió que fan McMaster i Fuchs (2002) analitzen diversos components dels estudis realitzats per Tateyama-Sniezek's de manera transversal. Observen que els programes amb aprenentatge cooperatiu que mostren un major impacte són els que tenen una durada més gran —normalment superior a un any—; els que avaluen els rendiments acadèmics, socials i actitudinals que es desenvolupen en classes ordinàries —més que en especials— (probablement perquè els grups són més heterogenis i promouen més el suport entre els estudiants). Tot i així, l'estudi acaba assenyalant que cal més investigació per confirmar aquests resultats.

Amb aquestes dades i la revisió d'altres investigacions, Putnam (2015) assenjala que les investigacions venen a indicar que l'aprenentatge cooperatiu millora el rendiment i el desenvolupament personal dels estudiants quan es desenvolupa amb estratègies estructurades d'ensenyament cooperatiu, com les de Johnson et al (2009), Slavin (1995) o Kagan i Kagan (2009) que permeten tenir en compte els alumnes amb «n.e.e» i els components essencials de l'aprenentatge cooperatiu, esmentats més amunt. Malgrat això l'autora assenjala que els professors no sempre són capaços d'introduir els elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu.

L'altra metaanàlisi especialment rellevant sobre l'ús de l'aprenentatge cooperatiu com a estratègia per a la inclusió —i amb una orientació diferent— és la que realitzen Ashman i Gillies (2013). Aquests autors conclouen que no hi ha certeses definitives sobre l'ús de l'aprenentatge cooperatiu en alumnat amb diverses capacitats per a l'aprenentatge. Les seves reflexions suggereixen que cal analitzar com l'aprenentatge cooperatiu contribueix a la millora de l'aprenentatge, atenent les necessitats educatives específiques de diferents tipus de capacitats i dificultats d'aprenentatge. Insisteixen en què cal ensenyar certes habilitats socials als estudiants per poder assolir un cert impacte de l'aprenentatge cooperatiu.

Tanmateix Putnam (2009, 2015) i Ashman i Gillies(2013) semblen estar d'acord en la necessitat de tenir més evidència científica sobre el com l'aprenentatge cooperatiu pot donar resposta a la inclusió de l'alumnat amb «n.e.e». Per a la qual cosa proposen: incrementar les investigacions en les aules ordinàries on aprèn alumnat amb discapacitat o nivells baixos d'aprenentatge junt a alumnat amb tot tipus de capacitat i competències; per tal d'observar amb detall com es compleixen les cinc condicions o principis de l'aprenentatge cooperatiu. D'aquesta manera es podria verificar que l'impacte en la millora de l'aprenentatge és resultat d'aquest mètode pedagògic.

En relació a les dificultats del professorat per desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu; segons recerques de Baines et al. (2008), cal que el professorat empatitzi amb els nens i nenes perquè molts tenen sentiments oposats respecte el treball en grup. Alguns ho gaudeixen però altres es senten frustrats, el viuen com a lent i emocionalment esgotador.

En aquesta línia, les investigacions d' Opdecam i Everaert (2018) sobre les dificultats que tenen els professors per implementar l'aprenentatge cooperatiu indiquen que alguns estudiants pensen que treballar en equip fa que es trigui més a resoldre les tasques. També Gillies i Boyle (2010) assenyalen diferents tipus de dificultats que troben els professors per desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu a les aules.

Tot i això, recerca recent, com la de Perlado et al. (2021) i Van Mieghem et al. (2020) confirmen que els professors consideren que l'ús d'estratègies cooperatives pot ajudar a avançar en la inclusió de l'alumnat «n.e.e», perquè millora la motivació i la disposició social i emocional per aprendre. Però al mateix temps, les seves investigacions suggereixen que cal avançar en la investigació del com introduir i seguir desenvolupant eficaçment l'aprenentatge cooperatiu, i així superar les dificultats que es troben els professors, moltes vegades.

Per Johnson et al. (1999) la capacitació per utilitzar l'aprenentatge cooperatiu no és un procés ràpid. Com també ho indiquen Pujolàs i Lago (2011a) en el disseny del procés de formació-assessorament del Programa CA/AC. Segons Lago i Naranjo (2015) es fa necessari un suport al desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu com un acompanyament d'una innovació, que té diferents etapes i a diferents nivells, perquè crea un model de formació i millora de l'aprenentatge cooperatiu a les aules. També per Lago et al. (2015) l'aprenentatge cooperatiu necessita un procés de desenvolupament específic, progressiu i coordinat. Es tractaria d'aprendre cooperant per ensenyar a cooperar (Lago et al., 2011). Com també ho indiquen Moya i Zariquiey (2008) per qui resulta convenient que s'implantïn dinàmiques de treball en equip de professorat. Escudero (2012) indica que la col·laboració entre professors pot ser una bona manera de desenvolupar les idees i les metodologies cooperatives.

D'altra banda, les cultures de treball cooperatives a l'escola i, idealment, dintre del districte, són bàsiques per aconseguir la implementació de les reformes (Fullan, 2002). En aquest sentit, i més enllà del centre educatiu concret, els autors del Programa CA/AC proposen la incorporació a la Xarxa Khelidôn, per tal de poder desenvolupar un procés permanent de millora de l'aprenentatge cooperatiu (Pujolàs i Lago, 2011a).

Donat que l'aprenentatge cooperatiu que aquí analitzem es desenvolupa en el marc de l'escola inclusiva, cal tenir en compte que la inclusió en un centre escolar és un procés de restauració profunda (Ainscow, 2001) que té implicacions curriculars, pedagògiques, en l'avaluació i en l'organització (Slee, 2012); i és un procés sense fi que cerca maneres més eficaces de respondre a la diversitat present en l'alumnat (Booth i Ainscow, 2006). Perquè això sigui possible, Bolívar i Domingo (2018) proposen un lideratge múltiple i compartit del professorat que segons Echeita (2017) citat pels autors, assumeixi el repte de crear condicions als centres educatius per iniciar i sostenir processos sistèmics de millora i innovació educativa.

Segons Perlado et al. (2019) l'aprenentatge cooperatiu respon adequadament a l'atenció a la diversitat. Per la qual cosa és necessari que el professor programi correctament les accions inclusives específiques per l'alumnat que precisa d'ajudes educatives i que el centre plantegi millores en la coordinació entre el departament d'orientació i el professorat que implanta l'aprenentatge cooperatiu. Així mateix, aquests autors indiquen la necessària formació als docents en aprenentatge cooperatiu, —per la importància que aquest té per a l'atenció a la diversitat i la inclusió a l'aula— i per la necessària reflexió sobre les accions d'atenció a la diversitat en l'aprenentatge cooperatiu —mitjançant la planificació cooperativa—.

Havent situat l'aprenentatge cooperatiu en el marc de la inclusió i aquesta en la innovació, cal tenir en compte les característiques de la implementació del canvi educatiu. Segons Fullan (2002) el canvi i el seu sentit profund només s'aconsegueixen amb temps. Per Hargreaves (2001), resulta essencial disposar de temps i compromís amb el treball intel·lectual pel canvi. I per Hortigüela et al. (2019) la incorporació de les competències com la reflexió, la crítica o la creativitat que precisa la innovació educativa, no s'incorporen de cop i volta, necessiten ser treballades i interioritzades.

Per tot el que hem exposat fins ara, concloem que el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula inclusiva suposa un canvi. Requereix interioritzar i dur a terme els valors i principis que configuren el Perfil professional del docent en l'educació inclusiva (EADSN, 2012); es necessiten incentius i estímuls per aprendre al llarg de la carrera professional; i cal instruir-se com a líder educatiu de la comunitat inclusiva (Slee, 2012).

3. Disseny de la recerca

3.1. Objectius i preguntes d'investigació

El problema d'investigació que aquí presentem s'ubica en un centre educatiu i en el marc de desenvolupament del Programa CA/AC («Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar») (Pujolàs i Lago, 2011b) del Programa de Doctorat d' Innovació i Intervenció educatives del Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat (GRAD) de la UVIC-UCC, presentats més amunt. L'objectiu principal d'aquesta recerca és indagar sobre la incidència del Programa CA/AC en l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives; i en la percepció del professorat sobre l'aprenentatge cooperatiu en la millora del procés d'E-A de tot l'alumnat, i de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació.

3.1.1. Objectiu 1.Descriure el desenvolupament del Programa CA/AC en l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives

Pregunta 1.1. L'organització de l'activitat educativa cooperativa a l'aula va evolucionant a mesura que es van desenvolupant les estructures cooperatives del Programa CA/AC en les etapes d'introducció, de generalització i de consolidació?

Pregunta 1.2. Quins «perfils de professorat» es poden identificar segons l'evolució en l'organització de les activitats amb estructures cooperatives, en el conjunt de les etapes d'introducció, de generalització i de consolidació?

3.1.2. Objectiu 2.Descriure la percepció del professorat en relació a les aportacions de millora del Programa CA/AC a les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat

Pregunta 2.1. Com percep el professorat la contribució del Programa CA/AC a la millora de les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat?

Pregunta 2.2. Quins «perfils de professorat» es poden identificar segons les seves percepcions d'aportació de millora a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat?

3.1.3. Objectiu 3. Descriure la percepció del professorat en relació a les aportacions de millora del Programa CA/AC a les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

Pregunta 3.1. Com percep el professorat la contribució del Programa CA/AC a la millora de les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació?

Pregunta 3.2. Quins «perfils de professorat» es poden identificar segons les seves percepcions d'aportació de millora a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació?

3.2. Metodologia de la recerca: anàlisi de casos

L'origen i el context d'aquesta investigació que hem exposat a la presentació, junt als antecedents de la investigació desenvolupada a l'entorn del Programa CA/AC ens permeten justificar l'elecció del mètode d'anàlisi de cas per al desenvolupament de la investigació.

Entre les quatre modalitats d'anàlisi de cas que descriu Yin (200) la nostra investigació se situa en un «estudi de casos descriptiu» d'una intervenció en un context real; en el que es combina la descripció quantitativa i qualitativa per assolir una comprensió de la situació. En la mesura que el nostre objectiu és analitzar com es va desenvolupar el Programa CA/AC en un context concret, podem considerar d'acord amb Stake (1998) que pretenem desenvolupar un «estudi de cas instrumental».

D'acord amb les característiques d'aquest mètode utilitzarem l'anàlisi documental, l'entrevista (Bisquerra, 2012) i el Grup de discussió; com a tècniques per obtenir la informació (Krueger, 1991).

El punt de partida i el desenvolupament de la investigació no s'ajusta en totes les condicions que requereixen l'estudi de casos i per això a la part final de la investigació n'exposarem les seves limitacions.

L'anàlisi de casos s'utilitza com un mètode per descriure i interpretar els fenòmens socials, i entre ells, l'educatiu. S'interessa per l'estudi dels significats i intencions de les accions humanes des de la perspectiva dels propis agents en una situació natural; i ho fa mitjançant les paraules, les accions i la documentació generada pels participants o informants. La interacció cara a cara de l'investigador és un tret distintiu d'aquesta metodologia que ha de sustentar-se en una bona relació, uns principis ètics negociats i una explicitació de la posició ideològica de la persona investigadora.

L'enfocament de la recerca és holístic perquè estudia la realitat des d'un enfocament global sense fragmentar-la ni seleccionar variables; i inductiu perquè les categories, patrons i interpretacions es construeixen a partir de la informació rebuda i no de teories o preguntes prèvies. És idiogràfic perquè s'orienta a comprendre i interpretar allò singular dels fenòmens socials i no les explicacions de lleis generals. El procés d'investigació és interactiu, progressiu i flexible; i la recollida d'informació es realitza mitjançant estratègies interactives. De manera que s'obté una comprensió directa de la realitat estudiada mitjançant els resultats que ha generat el procés d'investigació; i que no pretén generalitzar (Latorre et al., 1996).

Des d'aquesta perspectiva, l'estudi de casos es presenta com un mètode pertinent per a la comprensió d'un fenomen educatiu concret ja que l'interès primordial està en l'estudi i comprensió del cas concret i no tant en la generalització. L'estudi de cas està compost per la complexitat d'un cas particular que té un interès molt especial en si mateix; i per comprendre la seva activitat busquem el detall de la interacció dels seus contextos. Un estudi de casos que pot ser intrínsec, instrumental o col·lectiu, segons sigui l'objectiu de la recerca: aprendre sobre un cas que té interès en si mateix; aconseguir alguna cosa diferent; o escollir diferents casos com objecte d'estudi, respectivament (Stake, 1998). Així doncs, segons l'autor citat, el nostre estudi té un interès en si mateix, ja que busquem el detall de com s'ha desenvolupat el Programa CA/AC en relació a l'organització de l'estructura cooperativa de l'aprenentatge a l'aula en un centre concret; així com conèixer la percepció que té el seu professorat respecte les millores que el Programa CA/AC aporta al procés d'E-A de tot l'alumnat i de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació.

D'altra banda, revisant estudis precedents a aquesta recerca —en el marc del Programa CA/AC (Riera, 2010); (Rodrigo, 2012); (Soldevila, 2015) i (Traver, 2016)— observem que també s'hi ha utilitzat la metodologia d'estudi de casos. Riera (2010) emmarca l'avaluació responnent de Robert E. Stake en l'avaluació del Programa CA/AC com a programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa. Rodrigo (2012) utilitza l'estudi de casos per analitzar la motivació, expectatives i aprenentatge cooperatiu en una escola inclusiva. Ho fa en un cas concret, autèntic i singular, representat en la seva totalitat, comprenent i analitzant les interaccions entre els membres en la situació, les significacions de les dades i de les idees formulades pels participants. Soldevila (2015) es decanta per fer l'anàlisi d'un cas complex —tot i que podia suposar un gran risc— però mostra voluntat de ser seguit; i permet aprendre i aprofundir com és de cas de la inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional. També Traver (2016) utilitza l'estudi de casos intrínsec, naturalista, descriptiu i longitudinal, en la «construcció» de la «vida» dels equips cooperatius d'un aula rural des de la veu de les persones implicades.

A continuació exposem les accions realitzades en cadascuna de les fases de la investigació.

3.2.1. Fase de selecció, delimitació i justificació del tema a investigar

A l'hora de seleccionar el cas, i com a criteri de màxima rendibilitat d'allò que aprenem, segons Stake (1998), cal seleccionar un cas fàcil d'abordar i on les nostres indagacions siguin ben acollides; un cas d'interès en educació, constituït per persones que desenvolupen un programa innovador. En el nostre cas, aquest criteri es compleix ben bé perquè hem seleccionat el centre educatiu on treballa la investigadora de la recerca.

Es recullen i s'analitzen dades al llarg de les tres etapes de desenvolupament del Programa CA/AC: introducció, generalització i consolidació. De manera que descriu l'objecte d'estudi —l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives—. Es realitza amb un model d'anàlisi inductiu, pel qual es desenvolupen unes categories d'anàlisi que il·lustren els pressupòsits teòrics (Latorre et al., 1996) i que en el nostre cas —en l'Objectiu 1.— són les indicacions de la formació-assessorament del Programa CA/AC quant al desenvolupament òptim de les dimensions següents: unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives, estructures cooperatives complexes, matèries i grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives i temps de classe¹² amb estructures cooperatives. Les dades recollides en els tres cursos, que corresponen a les tres etapes, —introducció, generalització i consolidació— permeten tenir una perspectiva longitudinal; tant del desenvolupament de les dimensions, com del desenvolupament «del perfil del professorat», amb relació a les dimensions esmentades; ja que s'examinen variacions individuals que permeten realitzar corbes de creixement individual (Cohen i Manion, 1990).

3.2.2. Fase d'elaboració de les preguntes d'investigació

La formulació dels objectius i de les preguntes d'investigació s'ha realitzat en base les indicacions d'Stake (1998); per les que la formulació d'hipòtesis en termes d'objectius empírics i la utilització d'una estructura de preguntes o afirmacions temàtiques pot ajudar a construir l'estructura conceptual per l'organització de l'estudi. En aquest sentit, en el nostre cas, els tres objectius plantejats fan referència a un aspecte pràctic —el desenvolupament del Programa CA/AC en un centre d'ESO i la percepció del professorat en relació a les millores en el procés d'E-A de tot l'alumnat i de l'alumnat que troba més barreres.

¹² Utilitzem l'expressió temps de classe per referir-nos al percentatge de temps de ...

Cadascun dels tres objectius té dues preguntes que pressuposen un marc conceptual; que junt a la metodologia, als resultats, i a la discussió de resultats —que respon a les preguntes d'investigació— estructuraven l'objecte d'estudi. Així doncs, podem considerar que aquest estudi s'estructura segons el que indica l'autor esmentat.

Tanmateix les dues preguntes de cadascun dels objectius reproduïxen la mateixa estructura interna: la primera pregunta de cada objectiu fa referència al desenvolupament de la dimensió d'estudi i la segona pregunta fa referència al «perfil del professorat» que es pot identificar en base al desenvolupament de la dimensió presentada.

En aquest sentit seguim l'autor citat quan afirma que la rellevància de la delimitació dels temes en l'estudi instrumental de casos és determinant; ja que l'estudi comença i acaba amb els temes dominants. Els tres objectius i les dues preguntes que ens formulem en cadascun dels objectius ens permeten delimitar clarament l'objecte d'estudi. L'estudi queda circumscrit, per una banda, a descriure el desenvolupament del Programa CA/AC en relació a l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives i als «perfils de professorat» que es poden identificar segons l'evolució que cada professor segueix; i per altra banda, es circumscriu en la descripció de la percepció del professorat en relació a les aportacions de millora que identifica en el procés d'E-A de tot l'alumnat i de l'alumnat que troba més barreres.

Finalment, l'autor afirma que una llista de preguntes temàtiques, ajuda a estructurar les observacions, les entrevistes i la revisió de documents.

En el nostre cas, les preguntes inicials de la recerca s'han formulat en base als aspectes següents:

- En quina mesura s'incorpora el Programa CA/AC a l'aula?
- Com es desenvolupen les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives al llarg des tres etapes?
- Tot el professorat les desenvolupa en el grau proposat pel Programa CA/AC?
- Amb el desenvolupament del Programa CA/AC, el professorat percep millores en el procés d'E-A de l'alumnat? I de l'alumnat que troba més barreres?
- Tot el professorat percep millores en totes les dimensions?
- Hi ha alguna relació entre el professorat que desenvolupa un alt grau d'aprenentatge cooperatiu en l'organització educativa de l'aula i el que percep moltes millores en el procés d'E-A?

Els instruments que permeten accedir a les dades són: la revisió de documents, les entrevistes i el grup de discussió. Llavors mitjançant una anàlisi del contingut de les aportacions verbals i escrites en les dimensions definides, podem —segons León i Montero (2004)— descriure les variacions en funció de les persones.

Així doncs, ens plantejem localitzar les fonts d'informació en la documentació de centre (del professorat); en la documentació del procés de formació-assessorament del Programa CA/AC i en les entrevistes i grup de discussió, elaborats ad hoc.

Aquestes fonts d'informació són consultades i analitzades des del consentiment informat, la privacitat i la confidencialitat (Sandín, 2003). Així doncs, hem obtingut el consentiment informat de la Direcció del centre i del professorat; així com la privacitat de les persones i la confidencialitat de la informació obtinguda. A més de tenir en compte la normativa de protecció de dades definida en el centre educatiu. Amb relació a les qüestions ètiques com a professora investigadora, l'autora d'aquesta recerca, tot i ser docent del centre, assumeix només el rol d'investigadora.

3.2.3. Fase de recollida i descripció de les dades

En una anàlisi de casos, les fonts més adequades per a recollir dades són les observacions, les entrevistes i la revisió de documents (Stake, 1998). En el nostre cas, un cop emmarcat l'objecte d'estudi, seleccionem els instruments de recollida de dades que, segons la informació disponible, s'adeqüen als objectius de la recerca. Per una banda dissenyem una entrevista semi-estructurada ad hoc; a la que vinculem un grup de discussió; i per l'altra seleccionem la documentació disponible del professorat —del centre i del procés de formació-assessorament— que ens aporta informació evident.

Ja que l'entrevista semiestructurada és una tècnica que ens permet obtenir informació rica en matisos, de forma oral i personalitzada (Bisquerra, 2012), la utilitzem per conèixer la percepció que té el professorat amb relació a les millores que aquest identifica amb el desenvolupament del Programa CA/AC. De la mateixa manera, recorrem al grup de discussió com un procediment molt apropiat per quan l'objectiu és explicar com percep la gent una experiència o una idea (Krueger, 1991). Llavors, ambdues tècniques s'apliquen al final del procés de formació-assessorament —que coincideix amb el final del curs de l'etapa de consolidació—.

Donat que els documents de centre que consultem: El Pla individual de generalització CA/AC (Annex 1) —realitzat en base al Pla de Generalització del CIFE-GRAD (Annex 2)—; i la Valoració CA/AC en la programació d'aula (Annex 3) aporten informació de caràcter anual, establim que les dades es recullen en cadascun dels cursos escolars; ja que van en paral·lel a les etapes d'introducció, generalització i consolidació del procés de formació-assessorament del Programa CA/AC.

El Pla individual de generalització CA/AC que es realitza al centre i recollim a principi del curs de generalització és una adaptació de la proposta de Pla de generalització del Programa CA/AC CIFE-GRAD. De manera que tenim aquest instrument amb les dades de generalització individual a les etapes d'introducció, generalització i consolidació.

La Valoració CA/AC en la programació d'aula és un document elaborat en el centre on realitzem la recerca i enregistra la informació relativa a l'ús de les estructures cooperatives a l'aula en un curs escolar. Recollim aquesta informació al final de cada curs escolar coincidint amb el final de les etapes d'introducció, generalització i consolidació.

La documentació generada en el procés de formació-assessorament del Programa CA/AC que consultem és la del Qüestionari inicial —que aporta informació de l'inici del procés d'assessorament, a l'etapa d'introducció —i que nosaltres recollim en aquest moment—.

A mida que comencem a indagar en la documentació i a recollir dades ens adonem que les dades recollides seran moltes més de les que podem analitzar. Llavors, seguint les indicacions de Stake (1998) identifiquem les millors i prescindim de les altres. Després de la reflexió i el debat pertinents amb el director de la tesi, convenim seleccionar les dades que ens permetin analitzar amb profunditat l'Àmbit B: El treball en equip com recurs.

En els moments inicials de la recerca havíem aplegat informacions sobre els Plans de l'Equip per aprofundir també en l'Àmbit C: El treball en equip com a contingut. Però vam descartar-les com a font d'informació perquè el seu anàlisi ampliava en excés els objectius previstos; malgrat resultar-nos ser molt interessants.

Llavors, acotem l'objecte d'estudi a l'Àmbit B del Programa CA/AC —que desenvolupa l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge—, mitjançant la formulació dels objectius i de les preguntes d'investigació que hem presentat més amunt; deixant a banda l'anàlisi del desenvolupament de l'Àmbit C: El treball en equip com a contingut. Afegim aquí que el nostres objectius d'estudi tampoc abasten el desenvolupant l'Àmbit A: La cohesió de grup.

En aquests moments exploratoris també havíem recollit i categoritzat dades d'activitats avaluatives de l'alumnat. En aquest cas les dades van ser descartades per la falta d'evidències. No es podia identificar clarament que els continguts avaluats havien estat apresos en contextos d'estructura cooperativa.

3.2.4. Fase d'interpretació i anàlisi de dades

En primer lloc, esmentem que aquesta fase d'interpretació i d'anàlisi de dades s'emmarca en el procés de triangulació de la teoria que indica Stake (1998). En el nostre cas s'ha utilitzat per revisar els criteris d'anàlisi dels instruments en base al marc teòric presentat; i així obtenir el punt de vista teòric alternatiu.

En segon lloc, i pel que fa a la presentació de les dades apuntem que aquesta es realitza en el capítol 4 Resultats. Totes les dades que es presenten es categoritzen en base a uns criteris d'anàlisi derivats del marc teòric, que al seu torn configuren uns instruments d'anàlisi elaborats ad hoc.

Així doncs, en l'apartat 4.1. es descriu el desenvolupament del Programa CA/AC en relació a l'organització de l'activitat educativa a l'aula. Aquesta descripció es fa mitjançant la presentació de dades quantitatives que s'han extret de les fonts d'informació esmentades més amunt: El Pla individual de generalització CA/AC i La Valoració CA/AC en la programació d'aula.

En l'apartat 4.2. es descriu la percepció del professorat en relació a la millora en el procés d'E-A de tot l'alumnat. La descripció es realitza mitjançant la categorització de les dades qualitatives en dimensions, subdimensions i indicadors. Aquesta categorització permet quantificar les intervencions del professorat —que ha expressat en el Qüestionari inicial, en l'entrevista semiestructurada i el grup de discussió—. Cada intervenció del professorat esdevé una aportació quan s'hi identifica un indicador. En conseqüència, és possible que en una mateixa intervenció s'identifiquin més d'una aportació; ja que s'identifica amb més d'un indicador. Llavors, una mateixa intervenció pot tenir una o més aportacions, en funció de l'indicador o indicadors als que faci referència.

De manera semblant, en l'apartat 4.3. es descriu la percepció del professorat en relació a la millora en el procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació. Aquesta descripció es realitza també, mitjançant l'anàlisi de les aportacions qualitatives del Qüestionari inicial, de l'entrevista semiestructurada i del grup de discussió.

3.2.5. Fase de resposta de les preguntes d'investigació

La resposta de les preguntes d'investigació es resol en l'apartat de discussió de resultats. Es realitza en base a les dades quantitatives i les dades qualitatives que les il·lustren; i en confrontació amb el marc teòric. Es finalitza cada apartat amb la síntesi de les dades més rellevants —les que criden l'atenció per estar d'acord o no amb el marc teòric—.

L'estructura d'aquestes respostes segueix l'esquema que presentem a continuació.

En primer lloc s'enuncia l'Objectiu 1. amb el marc teòric amb el que contrastem les dades. Llavors, en relació a la pregunta 1.1. es presenten les dades més destacades de l'apartat de Resultats; que es van contrastant el marc teòric. D'aquestes dades se'n fa un síntesi amb les més rellevants; per acabar amb la resposta la pregunta d'investigació; la síntesi de la quals es contrasta, també, amb el marc teòric. Després, en relació a la pregunta 1.2. es procedeix de manera igual.

En segon lloc s'enuncia l'Objectiu 2. i les preguntes d'investigació. Llavors, es respon la pregunta 2.1. Primerament es respon amb dades quantitatives generals. Segonament, mitjançant la concreció en cada apartat amb dades quantitatives i qualitatives; i contrastant amb el marc teòric. Cada apartat es conclou amb una síntesi de les dades.

En tercer lloc s'enuncia l'Objectiu 3. i les preguntes d'investigació i es procedeix de manera igual que en l'Objectiu 2.

3.3. El context de la recerca i la presentació del centre educatiu

L'estudi que presentem es realitza en un centre educatiu concertat de secundària obligatòria i postobligatòria de la comarca d'Osona a Catalunya.

3.3.1. Context social i model d'escolarització local

Segons Collet (2012) la fotografia actual de la situació en els centres de primària i secundària de la localitat on s'ubica la recerca es pot entendre millor si ens fixem en l'evolució de la població dels darrers deu anys. Cap a l'any 2000, el municipi tenia una taxa de persones d'origen estranger significativa del 7,1% que, en deu anys, es va situar a la ratlla del 25%. És un dels primers municipis catalans que va disposar d'un sistema d'equilibri escolar entre les escoles públiques i concertades. Un procés que segons Piella i Vera (2001) i Tardà i Sadurní (2008) citats per l'autor, no va ser gens fàcil, pel refús d'una part de la comunitat educativa i de la població, a processos de redistribució i reserva de places; especialment a secundària. En el curs 1996-1997 es crea la Comissió d'Escolarització

d'àmbit local, i en la dècada dels dos mil s'avança cap a l'estructuració i la consolidació del treball contra la segregació de la xarxa escolar, una vegada s'ha acordat i practicat el «front comú» de tots els centres; i es comença a treballar des d'una perspectiva més ampla. En el curs 2004-2005 es posa en funcionament l'Oficina Municipal d'Escolarització (OME)¹³ que integra la Comissió d'Escolarització ampliada –eina clau en la lluita contra la segregació escolar. Es passa de «repartir infants» a entendre que cal construir tot un procés d'acollida i atenció potent i planificat per a tots els infants i totes les etapes, posant els mitjans i les mesures específiques per aquell alumnat que pateix situacions de major vulnerabilitat social i educativa. S'organitza el servei d'acollida i acompanyament de les famílies i dels alumnes nous, facilitant espais i contractant una tècnica i mediadors culturals que coordinadament amb la Inspecció i els Serveis Educatius del Departament. Així mateix es van elaborar propostes, coordinar processos i impulsar altres projectes de suport a la cohesió social. Aquest nou enfocament, es veu reforçat amb la concessió a Localitat del Pla Educatiu d'Entorn (PEE)¹⁴ i amb el Pla de Barris a una zona de la ciutat.

En el curs 2011-2012, el nombre d'infants amb NEE a la localitat ja és superior al de la majoria de municipis catalans; la mitjana se situa en el 37,4% del total. Així, pràcticament cap centre educatiu de tota l'educació obligatòria no té menys del 30% d'infants amb NEE, una xifra que dobla la mitjana catalana. A més, cal tenir en compte que, mentre que a Catalunya la distribució dels infants amb NEE és d'un 85% aproximadament a l'escola pública i d'un 15% a l'escola concertada, a la nostra localitat és, en global, del 62% als públics i 38% als centres concertats. Per tant, es troba en una distribució total d'alumnes molt semblant a la del país (segons Ferrer, 2009, citat per l'autor). Així mateix, cal dir que, l'índex d'equitat¹⁵ és 1,34 a primària i 1,31 a secundària, que és força a prop de l'equitat perfecta en la distribució de l'alumnat entre les dues xarxes (pública i concertada), que seria 1, i resta força lluny de l'índex 2,25 del global de Catalunya (Ferrer, 2009, citat per l'autor). D'altra banda, i segons l'anàlisi del PISA 2009 de Ferrer (2011) citat per l'autor, es constata que a les escoles amb concentracions de més del 25%, qui surt perjudicat en la seva escolarització és l'alumnat de famílies vulnerables.

¹³ Des del curs 2012-2013, s'ha retirat la subvenció per al funcionament de l'OME. Malgrat seguir en funcionament, aquest fet la converteix en més fràgil i disminueixen les seves possibilitats d'actuació. La Unitat d'Escolarització Compartida (UEC) també ha deixat de funcionar per falta de finançament.

¹⁴ Des del curs 2012-2013 el PEE segueix viu però amb un conveni sense dotació pressupostària. Això obliga l'Ajuntament a replantejar activitats i actuacions a la baixa. Aquesta manca de finançament també arriba als Tallers de suport a la tasca escolar.

¹⁵ L'índex d'equitat és el quocient entre el percentatge d'alumnat estranger sobre el total del sector públic i el percentatge d'alumnat estranger sobre el total del sector privat.

És per això que cal posar en marxa mesures sociopedagògiques molt potents que, quan les estratègies d'equilibri escolar deixin percentatges per sobre del 25-30% d'alumnat amb NEE; per aconseguir revertir les tendències negatives observades amb relació amb el rendiment escolar en aquests contextos. Mantenir el front estructural i desenvolupar el sociopedagògic és el repte -complex, apassionant i necessari en el context actual.

3.3.2. El Projecte Educatiu del Centre

El Projecte Educatiu del Centre presenta el compromís de servei educatiu a la societat amb el compromís en la construcció d'una societat més justa i solidària; i pel qual desenvolupa una consciència social crítica i compromesa en tots els membres de la Comunitat Educativa. Es vol donar resposta a les realitats socials i ser el seu element transformador mitjançant la solidaritat i la promoció del voluntariat, en col·laboració amb altres organismes. Tota obra de la institució, a la que pertany el centre educatiu, duu a terme la seva acció educativa arrelada en la realitat, la cultura, els costums i les tradicions del lloc on s'ubica. S'ofereix com a proposta educativa, respectuosa amb les conviccions personals; expressa el seu compromís per la integració social de les persones de diferents cultures i religions que hi acudeixen i entén la diversitat com a element que enriqueix la comunitat.

Segons la categorització del Departament d'Educació, el centre pertany a la categoria de centres de tipologia B; amb un índex de diversitat significativa del 28,9% en la promoció que comença 1r d'ESO en el curs 2011-2012 —primer curs que es recull dades—, i del 35,3% en la promoció que comença 1r d'ESO en el curs 2015-2016 —últim curs de recollida de dades—.

En el curs 2010-2011, l'alumnat amb tipologia NEE està ubicat en el centre, i ja és una qüestió de *localització* —necessària per a la inclusió (Echeita, 2019) —però de les tres línies de cada curs d'ESO es forma un quart grup classe amb l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació (Dorca, 2011).

En el curs 2011-2012, des de l'equip directiu, s'implanta una mesura inclusiva d'agrupaments per la qual, a partir d'aquest curs tot l'alumnat matriculat al centre a 1r d'ESO es distribuirà en grups heterogenis. De manera que en el curs 2014-2015 tots els alumnes NEE, de tots els cursos, estaran presents en els grups classe de les tres línies.

En el curs 2012-2013, i per tal de dotar als professors d'un recurs metodològic inclusiu per atendre la diversitat, es comença el procés de formació-assessorament del Programa CA/AC, presentat més amunt, amb el formador del GRAD CIFE-CAAC Dr. Pere Pujolàs. Comença l'etapa d'introducció, aproximadament la meitat del professorat d'ESO i BAT. En el

curs 2013-2014 i posteriors, la resta del professorat es va anant iniciant i es va duent a terme la generalització i consolidació a nivell de centre. En l'etapa de consolidació es van prenent decisions amb relació a la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu en les matèries i etapes educatives. La Comissió d'aprenentatge cooperatiu del centre i l'Equip directiu —a petició de professorat— estableixen els cursos i matèries on el professorat està exempt d'ensenyar, utilitzar i avaluar l'aprenentatge cooperatiu, segons els criteris del Programa CA/AC. Les matèries i cursos que estan exempts són els següents: la matèria de projectes interdisciplinaris de 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO; les matèries optatives de 4t d'ESO i de 1r de BAT. I totes les matèries de 2n de BAT. Aquest aspecte és rellevant en la recerca perquè aquest topall —de matèries i grups classe— no hi és en el Programa CA/AC. Aquest indica l'organització de l'activitat docent mitjançant l'aprenentatge cooperatiu com una forma habitual i central de treball a l'aula i que s'incorpora en totes les etapes educatives del centre.

D'altra banda, l'aplicació del Programa CA/AC hauria de suposar canvis en l'organització de l'activitat educativa amb estructures cooperatives i millores en el procés d'E-A. I amb això, el centre s'inicia en les pràctiques educatives de l'Índex d'Inclusió (Booth i Ainscow, 2006).

És per això que centrem la investigació en identificar alguns canvis que es produeixen en l'activitat educativa a l'aula; i quines millores identifica el professorat amb relació al procés d'E-A de tot l'alumnat, i en especial de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació.

3.3.3. Grup de professors participants en la recerca

El grup de professors informants ha estat seleccionat prenent en consideració els criteris d'homogeneïtat i heterogeneïtat que presentem a continuació:

Pel que fa a la homogeneïtat, tots els informants són membres de l'equip docent a jornada completa (24 h. lectives) i amb contracte laboral indefinit.

Pel que fa a la heterogeneïtat, hem contemplat els aspectes següents:

- casos extrems amb relació a l'aplicació del Programa CA/AC (professorat que aplica estructures cooperatives en més temps de classe i professorat que n'aplica en menys).
- casos amb formació, motivació i implicació diverses: professorat amb formació prèvia en aprenentatge cooperatiu; amb motivació verbalitzada i amb responsabilitat

assignada en la coordinació de la formació-assessorament; i professorat sense formació prèvia ni responsabilitat assignada en la formació-assessorament.

- casos de varietat de matèries (professorat de tots els departaments didàctics)
- casos de diferents nivells educatius: professorat que imparteix classes a ESO i algun curs de Batxillerat i professorat que imparteix classes només a ESO (1r, 2n, 3r i 4t).

A continuació presentem els set professors del quals recollim dades.

Tenim dades d'una professora de l'àmbit de llengües estrangeres; una de l'àmbit matemàtic; una de l'àmbit d'Educació Física; una de l'àmbit de les ciències socials; una de l'àmbit lingüístic; i d'un professors de l'àmbit científic i un de l'àmbit tecnològic.

En quant a les etapes en les que imparteixen la docència són a 1r cicle i 2n cicle d'ESO — fonamentalment— i de manera força regular. I a 2n cicle d'ESO i BAT també — fonamentalment, i de manera força regular. Entenem per fonamentalment, el fet que imparteixen classes a només cursos de 1r cicle, de 2n cicle o de BAT. Així mateix entenem per força regular, el fet que hi hagi pocs canvis d'un curs a un altre. No obstant això sí que hi ha canvis en matèries i cursos dins d'una mateixa etapa; la qual cosa és un aspecte a considerar en l'anàlisi de la generalització de l'aprenentatge cooperatiu de cada professor.

3.4. Instruments i procés de recollida de dades

En aquest apartat presentem els instruments que s'han utilitzat per la recollida de dades, que ens permeten descriure l'assoliment dels objectius de la recerca i validar les preguntes de la investigació que hem esmentat mes amunt.

Per a cada objectiu es descriuen els instruments dels quals s'han extret dades, es comenta el seu origen i el procés de recollida de les dades. Encara que pel que fa al Objectius 2 i 3 es fan servir els mateixos instruments, en la descripció de l'ús dels instruments es detalla com es van recollir i seleccionar les dades relatives a la validació de les preguntes de cadascun dels objectius.

Es important esmentar que un número important d'aquests instruments (tres de cinc) són instruments que fa servir el professorat per la planificació i el seguiment de la seva activitat educativa i només dos, són creats ad hoc per a la recerca.

3.4.1. Instruments i procés de recollida de dades per l'Objectiu 1.

Per recollir les dades que ens permeten contrastar i validar les preguntes de l'Objectiu 1. Descriure el desenvolupament del Programa CA/AC en l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives, utilitzem els instruments següents: El Pla individual de generalització CA/AC i la Valoració CA/AC en la programació d'aula. Ambdós instruments són documentació de centre que genera el professorat en el dia a dia de la tasca educativa a l'aula.

3.4.1.1. El Pla individual de generalització CA/AC

L'instrument Pla individual de generalització (CA/AC) (Annex 1) és un document elaborat per la Comissió d'aprenentatge cooperatiu del centre —anomenat Temporització CA/AC—; per a les etapes de generalització i de consolidació. Té com objectiu recollir la previsió, quant a organització d'activitat educativa amb estructures cooperatives de cada professor, en les matèries i cursos que imparteix en aquell curs escolar. És un document adaptat del Pla de Generalització-CIFE-GRAD (Annex 2) que a diferència d'aquest no reflecteix el Pla de generalització del grup classe. Aquest Pla de Generalització és presentat pel coordinador de centre del Seminari sobre aprenentatge cooperatiu del centre en la sessió 10 de l'etapa d'introducció, i el professorat el completa en base a la Sessió 6a i 6b (Pujolàs i Lago, 2011a) on es proposa la seqüenciació d'estructures cooperatives simples en la Unitat didàctica; i l'avaluació d'aquestes Unitats didàctiques.

El Pla individual de generalització (CA/AC) ofereix les dades de la previsió general, amb relació al nombre de matèries i grups classe on el professor preveu realitzar activitat educativa cooperativa d'aquell curs i ofereix dades de previsió en l'organització d'activitat educativa amb estructura cooperativa en cada matèria. Essent les dades següents: nom i hores setmanals de la matèria; percentatge d'hores reals de la matèria; nombre d'unitats didàctiques; percentatge de temps programat amb estructures cooperatives i modalitat de distribució de les estructures cooperatives (unitat didàctica fixa; o abans, inici, durant i final d'una unitat; o unitats alternades).

3.4.1.2. La valoració CA/AC en la programació d'aula

L'instrument Valoració CA/AC en la programació d'aula (Annex 3) és un document elaborat pels departaments didàctics i la Comissió CA/AC del centre; i té per objectiu facilitar al professorat la recollida d'evidències a l'aula amb relació a l'organització de l'activitat educativa amb estructures cooperatives, al llarg de cada curs de les etapes d'introducció, de generalització i de consolidació.

Aquest instrument recull les dades de previsió i les dades de realització de l'organització de l'activitat educativa amb estructures cooperatives. De manera que, per una banda s'obtenen dades sobre les matèries i grups classe on cada professor ha utilitzat estructures cooperatives. Per altra banda, i amb relació a una matèria, s'obté el percentatge de temps d'una matèria programat amb estructures cooperatives. Així mateix, recull el nombre de sessions previstes i el nombre de sessions realitzades; el nom i nombre d'unitats didàctiques; el tipus d'activitat realitzada —amb el nom de l'estructura i el moment de la unitat didàctica en què s'utilitza.

3.4.2. Instruments i procés de recollida de dades per l'Objectiu 2 i l'Objectiu 3.

3.4.2.1. Qüestionari inicial

L'instrument Qüestionari inicial (Annex 4) és el document que el Programa CA/AC presenta en l'etapa d'introducció del procés de formació-assessorament, a la Sessió 2: Presentació del Marc Teòric II, en el que es presenta.

El professorat respon aquest Qüestionari després de la Sessió 2: Presentació general Marc Teòric II en el que es repassen els continguts exposats del Marc Teòric I; es presenta la web del Programa CA/AC <http://cife-ei-caac.com>; i s'inicia l'explicació de l'Àmbit A: La cohesió de grup; l'Àmbit B: El treball en equip com recurs, i l'Àmbit C: El treball en equip com a contingut. També es presenta el Qüestionari inicial de forma anònima, que cada professor contesta accedint a la web del Programa CA/AC mitjançant el codi que cada centre té per poder accedir als seus materials. La informació que reporta aquest qüestionari fa referència a la descripció d'alguna activitat o pràctica que el professorat hagi realitzat a l'aula, i que estigui relacionada amb l'aprenentatge cooperatiu; així com a la descripció de dificultats en el procés d'ensenyament-aprenentatge que es poden superar amb la introducció de l'aprenentatge cooperatiu i les millores en la pràctica educativa que l'aprenentatge cooperatiu pugui contribuir a incorporar.

Llavors es fa una posada en comú d'experiències dutes a terme compartint les reflexions dels autoinformes realitzats, segons els criteris presentats en el Programa CA/AC.

De cara a la recerca, i donat el caràcter anònim d'aquest document, s'ha demanat al professorat participant en la recerca que ens el mostri, per a poder-lo identificar i codificar; i així poder vincular les aportacions d'aquest instrument a les que aporta el mateix professor en altres instruments.

3.4.2.2. Entrevista semiestructurada

L'instrument Entrevista semiestructurada (Annex 5) és un dels documents elaborats ad hoc, per aquesta recerca. Es realitza al final de l'etapa de consolidació.

L'entrevista ens permet accedir a la informació de forma directa i flexible; perquè l'investigador pot interactuar amb la persona entrevistada i oferir els aclariments necessaris per respondre les preguntes que la recerca planteja. Tanmateix, cal tenir en compte, per una banda, que l'entrevistador no pot garantir la validesa de les respostes; i per altra, el biaix de l'entrevistador (León i Montero, 2004), per la qual cosa es fa necessària la transcripció literal de les entrevistes enregistrades.

La informació que reporta aquest instrument fa referència a la valoració del professorat amb relació al desenvolupament del Programa CA/AC i l les aportacions de millora en el procés d'ensenyament i aprenentatge de tot l'alumnat, i de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació.

En primer lloc, es pregunta al professorat sobre qüestions relacionades amb la incidència del Programa CA/AC en els aspectes docents del procés d'E-A: presentació de continguts, i modalitats de tasques d'aprenentatge de l'alumnat i avaluació. En segon lloc, es pregunta sobre aspectes relacionats amb la incidència en l'alumnat: cohesió de grup-classe; participació de l'alumnat en les activitats d'aprenentatge; interacció entre alumnat; interacció entre alumnat i professorat; i resultats d'aprenentatge. En tercer lloc, es pregunta per la incidència del Programa CA/AC en l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació. I finalment, es planteja una qüestió oberta amb relació a la contribució de millora que el Programa CA/AC aporta en la planificació, el desenvolupament i l'avaluació de la tasca docent.

Aquesta entrevista es realitza de manera individual i presencial, al final de l'etapa de consolidació i les respostes són la base per al grup de discussió que presentem a continuació.

3.4.2.3. Grup de discussió

Els grups de discussió, generalment, estan formats per entre set i deu persones, similars entre si; a qui es plantegen els propòsits de l'estudi. Cal tenir en compte que les persones d'una mateixa organització poden estar responent en funció d'experiències, fets o discussions anteriors; i la familiaritat pot influir en l'omissió d'algunes aportacions. També cal considerar la familiaritat entre l'entrevistador i els participants (Krueger, 1991).

Així doncs, el grup de discussió ha estat format per les set persones informants de la recerca i moderat per un investigador del GRAD-UVIC UCC. La investigadora hi és present, únicament, per enregistrar la informació que es va exposant.

Per centrar el tema de la recerca, i tenint en compte els criteris de familiaritat entre els informants, el moderador ha anat dirigint la discussió en base a les preguntes que cada component del grup havia respost en l'entrevista prèviament realitzada; i de la qual s'ha facilitat la transcripció individual a cada participant.

El grup de discussió (Annex 6) és el segon document ad hoc on es recullen les aportacions que el professorat realitza durant la conversa guiada, que té lloc al final de l'etapa de consolidació i després de les entrevistes personals semiestructurades. Es du a terme, de forma presencial, amb els set professors informants. En un primer moment de presentació, el moderador del grup explica l'objectiu del grup de discussió, les instruccions de funcionament i coordina la presentació del components del grup. En un segon moment inicia una roda d'intervencions, segons les instruccions donades prèviament, de manera que cada professor pugui completar o matisar les aportacions de les Entrevistes semiestructurades, o afegir-n'hi de noves.

3.5. Instruments i criteris d'anàlisi de les dades

En aquest apartat presentem els instruments que hem elaborat per fer una anàlisi descriptiva de les dades que ha generat la recerca; els resultats de la qual il·lustren l'anàlisi qualitativa que presentem.

Segons Stake (1998) l'estudi del cas té interès específic i un interès general; perquè l'anàlisi i la interpretació han de donar sentit al cas estudiat, i segurament n'hi haurà altres en algun lloc. En aquesta línia, segons León i Montero (2004), en les fonts d'informació, cerquem aquells continguts que es repeteixen i permeten categoritzar les dades recollides per establir relacions entre els elements observats en el cas. Llavors, aquestes relacions es formulen com a vàlides per tots els casos similars amb les que es pot fer una generalització de tipus proposicional.

En el cas que ens ocupa, i per analitzar les dades de l'Objectiu 1 hem plantejat cinc dimensions d'anàlisi en les que es quantifiquen les dades obtingudes en la recerca.

Per cadascuna d'aquestes dimensions hem establert una gradació d'assoliment per intervals que permeten establir relacions dins de l'objectiu; com ara la identificació del grau d'assoliment de cadascuna de les dimensions esmentades.

Hem assignat unes puntuacions a aquests intervals, de manera que permeten establir relacions entre els elements observats en els tres objectius; com ara la identificació de diferents «perfils de professorat».

Per analitzar les dades de l'Objectiu 2 i de l'Objectiu 3 hem plantejat també cinc dimensions d'anàlisi, amb subdimensions i indicadors; on es quantifiquen les dades recollides.

En cadascuna de les dimensions es sumen les freqüències dels indicadors en valors absoluts i es calcula el seu valor percentual sobre el total de freqüències de totes les dimensions. Així mateix, en cadascuna de les dimensions, es sumen les freqüències dels indicadors de cada subdimensió i es calcula el seu valor percentual sobre el total de freqüències de la dimensió. Llavors aquests valors percentuals permeten establir relacions dins l'objectiu, entre les dimensions i entre les subdimensions. Així mateix, les freqüències dels indicadors en valors absoluts ens permeten identificar la distribució de freqüències entre les subdimensions i entre les dimensions.

Tanmateix, en cadascun dels professors, l'anàlisi dels valors absoluts permet identificar la distribució de freqüències entre els indicadors, les subdimensions i les dimensions. Hem assignat uns intervals per a aquests valors absoluts; i a cada interval hem assignat una puntuació. De manera que aquestes puntuacions permeten establir relacions entre els elements observats en els tres objectius; amb aquestes puntuacions es poden identificar diferents «perfils de professorat», tal com hem esmentat més amunt.

3.5.1. Fase d'elaboració i validació dels criteris d'anàlisi de les dades

La tasca principal, en els estudis intrínsecs de casos, és arribar a entendre el cas; i ho fem mitjançant la descoberta de relacions, la indagació en els temes i la suma de dades categòriques (Stake, 1998).

En aquest sentit, en primer lloc, amb les dades obtingudes, busquem continguts recurrents i rellevants —amb relació al marc teòric— per elaborar unes categories d'anàlisi, que permetin posar amb relació alguns aspectes en cadascun dels objectius de la recerca.

3.5.2. Procés de categorització i anàlisi de les dades obtingudes per a l'Objectiu 1.

Segons el procés de formació-assessorament del Programa CA/AC esmentat més amunt (Pujolàs i Lago, 2011a) identifiquem cinc dimensions d'anàlisi que permeten respondre a la descripció del desenvolupament del Programa CA/AC en les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives.

Per una banda, i d'acord amb el marc teòric esmentat, determinem que les dimensions unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives; incorporació d'estructures cooperatives complexes a les unitats didàctiques; matèries on s'utilitzen estructures cooperatives; grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives; i temps de classe organitzat amb estructura cooperativa; són les dimensions que permetran identificar el grau de desenvolupament del Programa CA/AC en l'organització de l'activitat educativa a l'aula.

D'altra banda, les dades que ofereixen els instruments: Pla individual de generalització CA/AC i Valoració CA/AC en la programació d'aula, permeten analitzar les dades de planificació de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives i contrastar amb les dades de realització. Llavors, establim una dimensió d'anàlisi, que ens permet assegurar que les dades que analitzem són d'activitat realitzada i no només programada. Aquesta dimensió l'anomenem coherència entre el temps d'activitat cooperativa programat i el temps realitzat.

A continuació presentem els instruments d'anàlisi en cada dimensió d'anàlisi, en els que es poden identificar els graus de desenvolupament de cada dimensió i els tipus d'evolució de les dimensions al llarg de les etapes d'introducció, de generalització i de consolidació. De manera que es pot descriure el grau de desenvolupament de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives i els «perfils de professorat» que s'identifiquen segons el desenvolupament d'aquestes dimensions. Les dades analitzades permetran suggerir, en la línia del que proposen Booth i Ainscow (2006), el grau amb el que el desenvolupament del Programa CA/AC s'incorpora al centre com una pràctica inclusiva.

3.5.2.1. Unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives

La dimensió unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives està amb relació al que proposen Pujolàs i Lago (2011a) per a l'etapa de generalització. Que es passi, en el primer trimestre, de dues unitats didàctiques amb estructures cooperatives simples a totes les unitats didàctiques d'aquella àrea i en alguna activitat d'una altra; i en el següent trimestre es desenvoluparà en les unitats didàctiques d'aquestes dues àrees.

Entenent la distinció, que fan els autors citats, entre unitats didàctiques estàndard (amb estructures cooperatives simples en quatre moments de la unitat) i unitats didàctiques singulars (amb estructures cooperatives complexes); comptabilitzem el nombre d'unitats didàctiques amb estructures cooperatives, siguin simples o complexes.

Llavors, segons les dades recollides en l'instrument Valoració CA/AC en la programació d'aula, en les que el professorat consigna, únicament, estructures cooperatives en tres

moments de la UD (inici, durant i final) i no en quatre (com proposen els autors citats), convenim que considerarem unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives aquelles que tinguin estructures cooperatives simples, en almenys tres moments de la unitat didàctica; les que tinguin unitats didàctiques amb tres o més estructures en algun moment de la unitat didàctica; o les unitats didàctiques amb estructures cooperatives complexes.

Llavors, considerant el total d'unitats didàctiques (UDD)¹⁶ d'una matèria com el 100%; s'estableix la gradació que es mostra a la Taula 3.1. de manera que es pot ubicar el professorat en el grau de desenvolupament corresponent a l'etapa.

Taula 3.1. Unitats didàctiques amb tres o més estructures cooperatives en algun moment de la unitat didàctica o unitats didàctiques amb estructures cooperatives complexes

| Grau de desenvolupament | Rang | Professor introducció | Professor generalització | Professor consolidació |
|-------------------------|--|-----------------------|--------------------------|------------------------|
| Molt alt | 81%-100% d'Unitats didàctiques. (El màxim previst per a l'etapa o fins i tot superior) | | | |
| Alt | 61%-80% d'Unitats didàctiques. (Molt aproximat al que es preveia per a l'etapa) | | | |
| Intermedi | 41%-60% d'Unitats didàctiques. (Al voltant del que es preveia per l'etapa) | | | |
| Baix | 21%-40% d'Unitats didàctiques. (Inferior al que es preveia per l'etapa) | | | |
| Molt baix | <20% d'Unitats didàctiques. (Molt inferior al que es preveia per l'etapa) | | | |

Nota: Adaptat de «Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar», de Pere Pujolàs y José R.Lago, 2009,pp.231-232. A les columnes Professor es fa constar els professors que assolixen el grau corresponent a l'etapa d'introducció, de generalització i de consolidació.

3.5.2.2. Incorporació d'estructures cooperatives complexes a les unitats didàctiques.

Descrivim la dimensió incorporació d'estructures cooperatives complexes en les unitats didàctiques amb relació al que indiquen Pujolàs i Lago (2011a). En l'etapa de generalització,—que es desenvolupa al llarg dels tres trimestres d'un curs escolar—; en cadascun d'ells augmenta la generalització, de manera que en el segon trimestre de l'etapa de generalització es passa de treballar només amb estructures simples a la introducció de

¹⁶ Utilitzem l'expressió abreviada UDD indistintament a unitats didàctiques

les estructures complexes. Per la qual establim la gradació, segons es mostra a la Taula 3.2.

Taula 3.2. Incorporació d'estructures cooperatives complexes

| Grau de desenvolupament | Rang | Professor generalització | Professor consolidació |
|-------------------------|---|--------------------------|------------------------|
| Molt alt | GENERALITZACIÓ=2 estructures cooperatives complexes CONSOLIDACIÓ=3 o més estructures cooperatives complexes (El màxim previst per l'etapa) | | |
| Alt | GENERALITZACIÓ=1 estructura cooperativa complexa CONSOLIDACIÓ=3 o més estructures cooperatives complexes (Molt aproximat al que es preveia per l'etapa) | | |
| Intermedi | GENERALITZACIÓ=1 estructura cooperativa complexa CONSOLIDACIÓ=2 estructures cooperatives complexes (Al voltant del que es preveia per l'etapa) | | |
| Baix | GENERALITZACIÓ=1 estructura cooperativa complexa CONSOLIDACIÓ=1 estructura cooperativa complexa (Inferior al que es preveia per l'etapa) | | |
| Molt baix | GENERALITZACIÓ=0 estructura cooperativa complexa CONSOLIDACIÓ=1 estructura cooperativa complexa (Molt inferior al que es preveia per l'etapa) | | |

Nota: Adaptat de «Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar», de Pere Pujolàs y José R.Lago, 2009,pp.242. A les columnes Professor es fa constar els/les professors que assolixen el grau corresponent a l'etapa de generalització i consolidació.

3.5.2.3. Matèries on s'utilitzen estructures cooperatives

Descrivim l'augment de matèries on el professor utilitza estructures cooperatives amb relació al model d'aplicació sistemàtica i progressiva en noves àrees o grups, del Programa CA/AC, pel qual, el professor, a l'etapa d'introducció, utilitza estructures bàsiques; i a partir de les seves valoracions, inicia la planificació d'una aplicació més sistemàtica i progressiva. De manera que en l'etapa de generalització, aplica les activitats d'aprenentatge cooperatiu que ha realitzat en l'etapa d'introducció, aplicant-les en altres unitats didàctiques diferents, i

aplicant de manera sistemàtica en noves àrees. En l'etapa de consolidació, organitza l'activitat docent mitjançant l'aprenentatge cooperatiu com una forma habitual i central de treball a l'aula.

Llavors, en base al que proposen els autors, el 100% de les àrees (a partir d'ara matèries) són totes les que el professor té assignades en el seu horari lectiu d'aquell curs. No obstant això, i segons els criteris de centre en l'aplicació del Programa CA/AC, exposats més amunt, el 100% de matèries són totes les que imparteix el professor, excepte si són algunes d'ESO i algunes de Batxillerat i totes les de 2n de Batxillerat. Aquest topall és individual per cada professor, segons la distribució de matèries que tingui assignades a cada curs; llavors ho distingim, tal com es pot observar en la Taula 3.3.

Taula 3.3. Matèries on s'utilitzen estructures cooperatives.

| Grau de desenvolupament | Rang | Professor que assoleix el grau en matèries a l'etapa de consolidació (criteris CA/AC) | Professor que assoleix el grau en matèries a l'etapa de consolidació (criteris centre) |
|-------------------------|--|---|--|
| Molt alt | 81%-100% de matèries. (El màxim previst per a l'etapa o fins i tot superior) | | |
| Alt | 61%-80% de matèries. (Molt aproximat al que es preveia per a l'etapa) | | |
| Intermedi | 41%-60% de matèries. (Al voltant del que es preveia per l'etapa) | | |
| Baix | 21%-40% de matèries. (Inferior al que es preveia per l'etapa) | | |
| Molt baix | <20% de matèries. (Molt inferior al que es preveia per l'etapa) | | |

Nota: Adaptat de «Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar», de Pere Pujolàs y José R.Lago, 2009,pp.231-232. A la columna Professor que assoleix el grau en matèries a l'etapa de consolidació es fa constar els/les professors que assoleixen el grau corresponent. A la columna Professor que assoleix el grau en grups a l'etapa de consolidació es fa constar els/les professors que assoleixen el grau corresponent.

3.5.2.4. Grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives

Descrivim l'augment de grups classe on el professor utilitza estructures cooperatives, amb relació al model d'aplicació sistemàtica i progressiva en noves àrees o grups, del Programa CA/AC, pel qual, el professor, a l'etapa d'introducció, utilitza estructures bàsiques i a partir de les seves valoracions, inicia la planificació d'una aplicació més sistemàtica i progressiva. De manera que en l'etapa de generalització, aplica les activitats d'aprenentatge cooperatiu que ha realitzat en l'etapa d'introducció, aplicant-les en altres grups diferents; i en l'etapa de

consolidació, organitza l'activitat docent mitjançant l'aprenentatge cooperatiu com una forma habitual i central de treball a l'aula.

Llavors, en base al que proposen els autors, els criteris de centre en l'aplicació del Programa CA/AC, exposats més amunt, el 100% de grups són tots els que imparteix el professor, excepte si són alguns d'ESO i alguns de Batxillerat i tots els de 2n de Batxillerat. Aquest topall és individual per cada professor, segons l'assignació de grups que tingui assignats a cada curs; llavors ho el 100% de grups són tots els que el professor té assignats en el seu horari lectiu d'aquell curs. No obstant això, i segons els criteris de centre en l'aplicació del Programa CA/AC, exposats més amunt, el 100% de grups classe és el topall individual de la distribució horària de cada professor. I ho distingim, tal com es pot observar en la Taula 3.4.

Taula 3.4. Grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives.

| Grau de desenvolupament | Rang | Professor que assoleix el grau en grups a l'etapa de consolidació (criteris CA/AC) | Professor que assoleix el grau en grups a l'etapa de consolidació (criteris centre) |
|-------------------------|---|--|---|
| Molt alt | 81%-100% de grups. (El màxim previst per a l'etapa o fins i tot superior) | | |
| Alt | 61%-80% de grups. (Molt aproximat al que es preveia per a l'etapa) | | |
| Intermedi | 41%-60% de grups. (Al voltant del que es preveia per l'etapa) | | |
| Baix | 21%-40% de grups. (Inferior al que es preveia per l'etapa) | | |
| Molt baix | <20% de grups. (Molt inferior al que es preveia per l'etapa) | | |

Nota: Adaptat de «Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar», de Pere Pujolàs y José R.Lago, 2009,pp.231-232. A la columna Professor que assoleix el grau en matèries a l'etapa de consolidació es fa constar els/les professors que assoleixen el grau corresponent. A la columna Professor que assoleix el grau en grups a l'etapa de consolidació es fa constar els/les professors que assoleixen el grau corresponent.

3.5.2.5. Temps de classe organitzat amb estructura cooperativa¹⁷

Per tal de descriure la dimensió Temps de classe organitzat amb estructura cooperativa cal matisar que l'expressió *temps de classe* es refereix a percentatge de sessions de classe organitzades amb estructura cooperativa en la programació anual d'una matèria.

¹⁷ Utilitzem el concepte "estructura cooperativa" per referir-nos a l'activitat cooperativa que inclou aprenentatge de continguts i activitat de seguiment de l'equip.

Llavors, el grau de desenvolupament de la dimensió temps de classe organitzat amb estructura cooperativa, el descrivim amb relació a l'aspecte quantitatiu del grau de cooperativitat exposat més amunt per Pujolàs (2008) i pel qual es quantifica el percentatge de temps que l'alumnat hauria de treballar en equip dintre d'una unitat didàctica per poder assegurar la participació activa dels estudiants. L'autor indica que, com a mínim, un 40% dels segments d'activitat a l'aula han de ser segments d'activitat «protagonitzada» fonamentalment per l'alumnat (a partir d'ara AA) i el 60% d'aquests segments haurien de ser d'activitat de tipus cooperatiu (a partir d'ara AAC). Segons aquest model, en una sessió de 60 minuts, en dos segments de 15 minuts d'AA, hi podria haver 12 minuts d'AA (o un 20%) i 18 d'AAC (o un 30%), essent un 50% de temps de la sessió.

Llavors considerem que el 50% de les sessions amb AA i AAC assegura la participació dels estudiants i l'estructura cooperativa de l'activitat. A la Taula 3.5 presentem els criteris amb els quals s'identifica el grau de desenvolupament de la dimensió: temps de classe organitzat amb estructura cooperativa.

Taula 3.5. Temps de classe organitzat amb estructura cooperativa

| Grau de desenvolupament | Rang | Professor introducció | Professor generalització | Professor consolidació |
|-------------------------|---|-----------------------|--------------------------|------------------------|
| Molt alt | 36%-50% del temps de classe. (El màxim previst per a l'etapa o fins i tot superior) | | | |
| Alt | 26%-35% del temps de classe. (Molt aproximat al que es preveia per a l'etapa) | | | |
| Intermedi | 16%-25% del temps de classe. (Al voltant del que es preveia per l'etapa) | | | |
| Baix | 6%-15% del temps de classe. (Inferior al que es preveia per l'etapa) | | | |
| Molt baix | <5% (Molt inferior al que es preveia per l'etapa) | | | |

Nota: Adaptat de «9 idees clau. El aprendizaje cooperativo», de Pere Pujolàs 2008,p.109. A les columnes Professor es fa constar els/les professors que assoleixen el grau corresponent a l'etapa d'introducció, generalització i consolidació.

3.5.2.6. Coherència entre el temps d'activitat cooperativa programat i el temps realitzat.

Descrivim aquí la dimensió Coherència entre el temps d'activitat cooperativa programat (*percentatge de sessions de classe organitzades amb estructura cooperativa*) i el temps (*percentatge de sessions de classe organitzades amb estructura cooperativa*) realitzat.

Descrivim la dimensió Coherència entre el temps d'activitat cooperativa programat i el temps realitzat amb relació al model d'anàlisi de coherència lògica de Riera (2010), exposat més amunt; pel qual l'autora analitza el grau de coherència global entre el «model teòric» i «model empíric» del Programa CA/AC (Àmbit A, Àmbit B i Àmbit C) i poder-ne considerar els seus efectes.

En aquesta recerca considerem el «model teòric» com el temps d'activitat cooperativa programat (a partir d'ara TP) i el «model empíric» com el temps d'activitat cooperativa realitzat (a partir d'ara TR); i així poder analitzar el grau amb què es segueix efectivament el temps de classe d'una matèria programat amb estructura cooperativa.

Llavors, considerem que la situació que mostra total ajustament entre el temps programat (TP) i el temps realitzat (TR) se'ns representa amb una diferència de temps igual a zero; i per la qual hi ha una grau de coherència molt alt. A mida que la diferència de temps es distancia de zero, disminueix el grau de coherència, segons es mostra en la Taula 3.6. D'altra banda, si el professor realitza més temps del programat, l'identifiquem com a grau de coherència positiu; i si en realitza menys del programat l'identifiquem com a grau de coherència negatiu.

Els instruments de mesura que ens aporten aquestes dades són el Pla individual de generalització CA/AC i la Valoració CA/AC en la programació d'aula.

Taula 3.6. Coherència entre el temps d'activitat cooperativa programat i el temps realitzat

| Grau de coherència | Rang | Professors generalització | Professors consolidació |
|------------------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| Molt alt: TP-TR =0 | Diferència de 0 punts percentuals entre temps programat i temps realitzat | | |
| Alt positiu: TP-TR=+1,+2 | Diferència d'entre 1 i 2 punts percentuals més entre el temps programat i el temps realitzat | | |
| Intermedi positiu: TP-TR=+3,+4 | Diferència d'entre 3 i 4 punts percentuals més entre el temps programat i el temps realitzat | | |
| Baix positiu: TP-TR=+5,+6 | Diferència d'entre 5 i 6 punts percentuals més entre el temps programat i el temps realitzat | | |
| Molt baix positiu: TP-TR=+7, o més | Diferència de 7 o més punts percentuals més entre el temps programat i el temps realitzat | | |
| Alt negatiu: TP-TR=-1,-2 | Diferència d'entre 1 i 2 punts percentuals menys entre el temps programat i el temps realitzat | | |
| Intermedi negatiu: TP-TR=-3,-4 | Diferència d'entre 3 i 4 punts percentuals menys entre el temps programat i el temps realitzat | | |
| Baix negatiu: TP-TR=-5,-6 | Diferència d'entre 5 i 6 punts percentuals menys entre el temps programat i el temps realitzat | | |
| Molt baix negatiu: TP-TR=-7, o més | Diferència de 7 o més punts percentuals menys entre el temps programat i el temps realitzat | | |

Nota: Adaptat de «Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar» Programa CA/AC. Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa», de Gemma Riera, 2010,p.254. A la columna Nombre de Professors generalització es fa constar els professors que assolixen el grau corresponent a l'etapa de generalització. A la columna professors consolidació fa constar els professors que assolixen el grau corresponent a l'etapa de consolidació.

3.5.2.7. Evolució de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructures cooperatives

Descrivim l'evolució del conjunt de les dimensions al llarg de les etapes d'introducció, generalització i consolidació, en base un model elaborat ad hoc per categoritzar els tipus d'evolució. De manera que establim tres tipus d'evolució: progressió, estabilització i regressió; i en cadascun d'aquests tipus es dona de manera contínua o oscil·lant al llarg de les tres etapes, tal com es detalla en la Taula 3.7.

Taula 3.7. Evolució de les dimensions de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructures cooperatives.

| Valor | Descripció | 1.Percentatge d' UU DD organitzades amb estructures cooperatives. | 2.Freqüència d' estructures cooperatives complexes | 3.Percentatge de matèries amb estructures cooperatives | 4.Percentatge de grups classe amb estructures cooperatives | 5.Percentatge de temps de classe amb estructura cooperativa |
|---------------------------|--|---|--|--|--|---|
| Progressió contínua | Augmenta el percentatge de desenvolupament de la dimensió a l'etapa de generalització i a l'etapa de consolidació; de manera que el percentatge de l'etapa posterior és superior al grau de l'etapa anterior | | | | | |
| Progressió oscil·lant | Augmenta el percentatge de desenvolupament de la dimensió, a l'etapa de generalització o a l'etapa de consolidació, de manera que el percentatge de l'etapa posterior és superior, igual o inferior al de l'etapa anterior; essent a consolidació superior al d'introducció. | | | | | |
| Estabilització contínua | Manté el percentatge de desenvolupament de la dimensió, a l'etapa de generalització i a l'etapa de consolidació. de manera que el percentatge de l'etapa posterior és igual al valor de l'etapa anterior. | | | | | |
| Estabilització oscil·lant | Manté el percentatge de desenvolupament de la dimensió, a l'etapa de generalització o a l'etapa de consolidació, de manera que el percentatge de l'etapa posterior és superior, igual o inferior al de l'etapa anterior; essent a consolidació igual que ha introducció. | | | | | |
| Regressió contínua | Disminueix el percentatge de desenvolupament de la dimensió, a l'etapa de generalització i a l'etapa de consolidació, de manera que el percentatge de l'etapa posterior és menor que el de l'etapa anterior. | | | | | |
| Regressió oscil·lant | Disminueix el percentatge de desenvolupament de la dimensió, a l'etapa de generalització o a l'etapa de consolidació, de manera que el percentatge de l'etapa posterior és superior, igual o inferior al de l'etapa anterior, essent a consolidació inferior al d'introducció. | | | | | |

Nota: A la columna Descripció es fa constar l'element quantitatiu de cada etapa i la relació d'aquest amb el mateix a l'etapa anterior i amb l'etapa posterior. -A la columna 1.es fa constar cada professor i el percentatge de temps que utilitza en una matèria en les etapes d'introducció, de generalització i consolidació. -A la columna 2 es fa constar cada professor i el percentatge d'unitats didàctiques d' una matèria organitzades amb estructures cooperatives en les etapes d'introducció, de generalització i consolidació. -A la columna 3. es fa constar cada professor i la freqüència d'estructures cooperatives complexes que utilitza en les etapes d'introducció, de generalització i consolidació. -A la columna 4 es fa constar cada professor i el percentatge de matèries on aplica estructures cooperatives en les etapes d'introducció, generalització i consolidació. -A la columna 5 es fa constar cada professor i el percentatge de grups classe on aplica estructures cooperatives en les etapes d'introducció, generalització i consolidació.

3.5.2.8. Desenvolupament de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructures cooperatives

Per tal de poder tenir una visió conjunta del grau de desenvolupament de les diferents dimensions, elaborem uns criteris ad hoc que es presenten a la Taula 3.8. De manera que introduint el grau de desenvolupament de cadascuna de les dimensions es pot tenir la visió de conjunt. D'altra banda, adjudicant un valor a cadascun dels nivells, obtenim un grau de desenvolupament en cadascuna de les dimensions; que també utilitzem en els «perfils del professorat», que presentem a continuació.

Taula 3.8. Desenvolupament de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives

| Nivells de desenvolupament Dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives | Nivell alt Gairebé tots els casos, o tots, es troben en un grau: el màxim previst per l'etapa, molt aproximat o al voltant. | Nivell intermedi. Una mica més de la meitat, més de la meitat o quasi la meitat es troben en un grau: el màxim previst per l'etapa, molt aproximat o al voltant. | Nivell baix. A) Alguns casos o algun, es troben en un grau: el màxim previst per l'etapa, molt aproximat o al voltant. B) Molts casos o gairebé tots es troben en un grau inferior al previst per l'etapa |
|---|--|---|---|
| Unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives | | | A) |
| | | | B) |
| Incorporació d'estructures cooperatives complexes a les unitats didàctiques | | | A) |
| | | | B) |
| Matèries on s'utilitzen estructures cooperatives | | | A) |
| | | | B) |
| Grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives | | | A) |
| | | | B) |
| Temps de classe organitzat amb estructura cooperativa | | | A) |
| | | | B) |

Nota: A les columnes Nivell alt, Nivell intermedi i Nivell baix s'ubiquen els professors de cadascuna de les dimensions, en funció del seu grau de desenvolupament.

3.5.2.9. Criteris per a la identificació del «perfil del professorat» segons el desenvolupament de les estructures cooperatives a l'aula

Presentem aquí els criteris que defineixen els diferents «perfils de professorat», segons el seu desenvolupament en les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructura cooperativa.

En primer lloc realitzem una anàlisi del grau de desenvolupament de cada professor en cadascuna de les cinc dimensions presentades més amunt: unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives; incorporació d'estructures cooperatives complexes; matèries on s'utilitzen estructures cooperatives; grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives i temps de classe organitzat amb estructura cooperativa.

Per facilitar l'anàlisi de diferències i similituds entre els «perfils de professorat» assignem un valor al nivell de desenvolupament assolit, de manera que en les dimensions que han assolit un nivell alt o molt alt li assignem un valor de 3 punts; les que han assolit un nivell intermedi li assignem un valor de 2 punts; i les que s'han assolit un nivell baix o molt baix li assignem 1 punt. Llavors amb el valor total de puntuacions de cada dimensió s'obté el valor total del grau de desenvolupament de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructura cooperativa; tal com es mostra en la Taula 3.9

En segon lloc, fem una anàlisi —en cada professor— de la quantitat de dimensions que ha assolit en un nivell alt o molt alt; en quantes ha assolit un nivell intermedi i en quantes ha assolit un nivell baix o molt baix. Això ens permet identificar, per una banda, els diferents «perfils de professorat» en funció del nivell assolit en les dimensions; i per altra, el nivell d'assoliment de les dimensions.

Disseny de la recerca

Taula 3.9. Grau de desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructura cooperativa

| Puntuació segons grau de desenvolupament: Molt alt o alt= 3 punts Intermedi= 2 punts Baix o molt baix= 1 punt | | | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Professors | Prof.1 | Prof.2 | Prof.3 | Prof.4 | Prof.5 | Prof.6 | Prof.7 |
| Dimensions de l'organització de l'activitat | | | | | | | |
| Unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives | | | | | | | |
| Incorporació d'estructures cooperatives complexes | | | | | | | |
| Matèries on s'utilitzen estructures cooperatives | | | | | | | |
| Grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives | | | | | | | |
| Temps de classe organitzat amb estructura cooperativa | | | | | | | |
| Total | | | | | | | |

3.5.3. Procés de categorització i anàlisi de les dades obtingudes per a l'Objectiu 2 i l'Objectiu 3

El procés d'anàlisi de les dades dels tres instruments referits a l' Objectiu 2, que presentem en l'apartat 3.4, pren com a referent les aportacions teòriques respecte als processos d'ensenyament-aprenentatge que hem revisat en l'apartat 2.2. del marc teòric.

Per realitzar l'anàlisi de las dades semblava necessari elaborar una pauta que establís els indicadors i els criteris d'anàlisi de les dades que ens permetessin identificar quines millores percep el professorat. A continuació presentem el procés de construcció de la pauta a partir d'una triangulació de jutges; i els criteris d'anàlisi i valoració del conjunt de dades que analitza la pauta i de cadascuna de les dimensions que la configuren.

3.5.3.1. Pauta d'anàlisi de la millora dels processos d'ensenyament aprenentatge amb el desenvolupament del Programa CA/AC.

L'elaboració de la pauta d'anàlisi parteix del marc teòric presentat més amunt i en especial de les dimensions que es proposa Coll (2001b) per analitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge, que serien els següents: continguts d'aprenentatge; activitat educativa del professorat; activitat d'aprenentatge de l'alumnat; activitat conjunta professorat-alumnat; i resultats d'aprenentatge de l'alumnat.

Una primera fase de construcció i validació de la pauta va consistir en una primera categorització de la informació dels qüestionaris inicials, de les entrevistes i del grup de discussió; que va permetre elaborar un llistat de dimensions, subdimensions i indicadors.

El resultat d'aquesta categorització es va sotmetre a un procés de triangulació de jutges, format per 3 professors experts en psicologia de l'educació, per validar les subdimensions i els indicadors. El document definitiu s'anomena *Pauta d'anàlisi de la millora dels processos d'ensenyament aprenentatge amb el desenvolupament del Programa CA/AC*; i és el que es presenta en la Figura 3.1.

Una segona fase consistirà en categoritzar tota la informació del qüestionari Inicial, les entrevistes i el grups de discussió en les subdimensions i indicadors. Això permetrà identificar les millores que el professorat identifica en el conjunt del procés d'ensenyament-aprenentatge de tot l'alumnat i de l'alumnat que troba més barreres, amb el desenvolupament del Programa CA/AC. A partir d'aquí es podrà identificar el «gra de contribució» de cada indicador a la subdimensió, de cada subdimensió a la dimensió i de cada dimensió al conjunt del procés d'E-A; així com el «gra d'equivalència» entre les subdimensions de cada dimensió i el «gra d'equivalència» entre les dimensions. La qual cosa permet observar si el professorat percep que el Programa CA/AC aporta millores en

totes les dimensions i subdimensions del procés d'ensenyament i aprenentatge per igual o en algunes dimensions més que en altres.

| DIMENSIONS | SUBDIMENSIONS | INDICADORS |
|--|--------------------------------------|--|
| 1. Continguts d'aprenentatge | 1.1. Exploració idees prèvies | 1.1.1. Evidenciar idees prèvies 1.1.2. Descobrir estructures d'acolliment 1.1.3. Explicitar objectius 1.1.4. Negociar objectius |
| | 1.2. Introducció de nous continguts | 1.2.1. Presentar nou contingut de forma provocadora i participativa 1.2.2. Qüestionar les idees prèvies 1.2.3. Reestructurar nou coneixement |
| | 1.3. Estructuració dels coneixements | 1.3.1. Integrar nou coneixement 1.3.2. Elaborar idees més complexes i originals |
| | 1.4. Aplicació dels coneixements | 1.4.1. Transferir el coneixement après 1.4.2. Consolidar els nous aprenentatges |
| 2. Activitat educativa del professorat | 2.1. Rol del professorat | 2.1.1. Mitjancer del procés d'E-A 2.1.2. Dinamitzador i cohesionador de grups |
| | 2.2. Funcions del professorat | 2.2.1. Programar l'ensenyament de les matèries 2.2.2. Impartir ensenyament de les matèries 2.2.3. Avaluar el procés d'aprenentatge de l'alumnat 2.2.4. Exercir la tutoria de l'alumnat, la direcció i l'orientació global de llur aprenentatge. 2.2.5. Contribuir al desenvolupament personal de l'alumnat en els aspectes intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral. 2.2.6. Col·laborar en el millorament continu dels processos d'ensenyament. |
| 3. Activitat aprenentatge de l'alumnat | 3.1. Presència | 3.1.1. Valorar la diversitat 3.1.2. Conviure amb la diversitat 3.1.3. Entendre la diversitat com a quelcom valuós de la societat |
| | 3.2. Participació | 3.2.1. Cooperar en el transcurs de la classe 3.2.2. Implicació activa amb el que s'està aprenent 3.2.3. Qualitat i calidesa de les experiències educatives |
| | 3.3. Progrés en l'aprenentatge | 3.3.1. Respecte el propi progrés 3.3.2. Respecte l'avaluació acreditativa |

| | | |
|---|--|--|
| 4. Activitat conjunta professorat-alumnat | 4.1. Interacció professorat-alumnat | 4.1.1. Interacció a nivell cognitiu 4.1.2. Interacció a nivell relacional |
| | 4.2. Interacció professorat-equip CAAC | 4.2.1. Treball en equip com a metodologia |
| | 4.3. Interacció alumnes-alumnes en equip CA/AC | 4.3.1. Interacció per assolir les objectius de l'equip |
| | 4.4. Alumnat-grup classe | 4.4.1. Cohesió de grup classe |
| | 4.5. Interacció alumnat-professorat | 4.5.1. Compartir l'ensenyament amb el professorat |
| 5. Resultats d'aprenentatge de l'alumnat. | 5.1. Rendiment amb relació a les àrees curriculars | 5.1.1. Assoliment dels objectius de les matèries |
| | 5.2. Rendiment amb relació a les competències | 5.2.1. Àmbit lingüístic: dimensió comprensió lectora. 5.2.2. Àmbit lingüístic: dimensió actitudinal i plurilingüe 5.2.3. Àmbit cultura i valors: dimensió interpersonal 5.2.4. Àmbit personal i social: dimensió aprendre a aprendre 5.2.5. Àmbit personal i social: dimensió participació |

Figura 3.1. Pauta d'anàlisi de la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge amb el desenvolupament del Programa CA/AC.

3.5.3.2. Criteris i procés d'anàlisi de la percepció de millora de les dimensions del procés d'E-A

La pauta que acabem de presentar és l'instrument que ens permetrà identificar les millores que el professorat percep en el conjunt del procés d'E-A amb el desenvolupament del Programa CA/AC. Les podem identificar mitjançant la categorització de les aportacions del professorat dins de les dimensions, subdimensions i indicadors que desenvolupem en aquest apartat.

Es tractaria d'identificar el «grau de contribució» de cada indicador a la subdimensió, de cada subdimensió a la dimensió i de cada dimensió al conjunt del procés d'E-A; així com el «grau d'equivalència» entre les subdimensions de cada dimensió i el «grau d'equivalència» entre les dimensions. Així mateix considerem que aquesta anàlisi permetrà observar si el professorat percep que el Programa CA/AC aporta millores en totes les dimensions i subdimensions del procés d'E-A per igual o en algunes dimensions més que en altres.

Les freqüències d'aportacions de millora que identifica el professorat amb el desenvolupament del Programa CA/AC es representen en percentatges; amb relació a cada indicador, a cada subdimensió, a cada dimensió i al procés d'E-A.

Així mateix, i en base al desenvolupament de les dimensions analitzades i d'acord als criteris que establím, es poden identificar uns «perfils de professorat» que mostren la percepció del professorat amb relació a les millores que el Programa CA/AC aporta al procés d'E-A.

Atès que hem identificat cinc dimensions per analitzar la percepció del professorat sobre l'impacte de l'aprenentatge cooperatiu en el procés d'E-A, hem considerat que quan les percepcions respecte al què aporta una dimensió concreta siguin al voltant d'un 20% del total d'aportacions (100 repartit entre 5 són 20), es podrà dir que aquesta dimensió té un «grau de contribució intermedi» i a partir d'aquest valor central considerem els diferents intervals. Així doncs si una dimensió té entre el 16% i el 24% del número total d'aportacions, considerarem que té un «grau de contribució intermedi». En la Taula 3.10 es recullen els intervals de «grau de contribució» que resulten d'aquesta distribució i que considerarem per fer l'anàlisi de resultats.

Per valorar el «grau d'equivalència», de l'aportació de les diferents dimensions, hem pres com a referent la quantitat de dimensions que tenen un «grau de contribució intermedi». Si totes les dimensions tinguessin un «grau de contribució intermedi», podríem dir que l'aprenentatge cooperatiu, segons la percepció del professorat, té una aportació «molt equivalent» en totes les dimensions del procés d'E-A.

A partir d'aquesta referència i en funció de la quantitat de dimensions que tenen un «grau intermedi» es construeix la Taula 3.11. on s'indiquen els quatre graus que utilitzem per avaluar «el grau d'equivalència».

Taula 3.10. «Grau de contribució» de les aportacions de millora a les dimensions del procés d'E-A

| «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les dimensions al procés d'E-A | Rang |
|---|---------|
| Molt alt | >30% |
| Alt | 25%-29% |
| Intermedi | 16%-24% |
| Baix | 11%-15% |
| Molt baix | <10% |

Nota: elaboració pròpia

Taula 3.11. «Grau d'equivalència» de les aportacions de millora a les dimensions del procés d'E-A

| «Grau d'equivalència» en les dimensions del procés d'E-A | Nombre de dimensions que coincideixen el grau de presència entre el 16% i el 24% |
|--|--|
| Molt equivalent | Totes (5 de 5 dimensions) |
| Força equivalent | La meitat o més (4 o 3 de 5 dimensions) |
| Poc equivalent | Alguna (2 o 1, de 5 dimensions) |
| Molt poc equivalent | Cap (0 de 5 dimensions) |

Nota: elaboració pròpia

Aquests mateixos criteris els farem servir per analitzar i avaluar el «grau de contribució» de les diferents subdimensions a cadascuna de les dimensions i per determinar el «grau d'equivalència» de les subdimensions en cada dimensió del procés d'E-A. Com que per analitzar cada dimensió tenim en compte un nombre diferent de subdimensions, a continuació presentem els intervals per dimensions.

3.5.3.3. Criteris i procés d'anàlisi de la millora de la dimensió continguts d'aprenentatge

Les aportacions de Jorba i Casellas (1996) i Torres (2015), recollides en el marc teòric respecte els continguts d'aprenentatge ens han permès identificar quatre subdimensions dintre d'aquesta dimensió. En cada subdimensió s'identifiquen entre 2 i 4 indicadors, en funció de la dimensió.

Per la subdimensió exploració idees prèvies, establim els 4 indicadors següents: evidenciar idees prèvies; descobrir estructures d'acolliment; explicitar objectius i negociar objectius.

Pel la subdimensió introducció de nous continguts establim els 3 indicadors següents: presentar nou contingut de forma provocadora i participativa; qüestionar idees prèvies i reestructurar nou coneixement.

Per la subdimensió estructuració de coneixements establim 2 indicadors: integrar nou coneixement i elaborar idees més complexes i originals.

Per la subdimensió aplicació de coneixements establim 2 indicadors: transferir el coneixement après i consolidar el nou coneixement.

Tenint en compte que hem considerat que valorem la presència d'aquesta dimensió, continguts d'aprenentatge segons el grau de contribució a la mateixa de les 4 subdimensions; considerem que si una subdimensió té al voltant d'un 25 % d'aportacions tindria un «grau de contribució intermedi». A partir d'aquest valor central considerem que la subdimensió que està en un interval d'entre 21% i 29% d'aportacions tindria un «grau de contribució intermedi». A partir d'aquest interval establim la resta d'interval d'aportacions per a cada «grau de contribució», que es recullen en la Taula 3.12.

D'altra banda, prenent com a referència la quantitat de subdimensions que tenen un «grau de contribució intermedi», hem establert els criteris per valorar el «grau d'equivalència» entre les subdimensions; tal com es recull a la Taula 3.13.

Taula 3.12. «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió continguts d'aprenentatge

| «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions, a la dimensió continguts d'aprenentatge | Rang |
|---|---------|
| Molt alt | >35% |
| Alt | 30%-34% |
| Intermedi | 21%-29% |
| Baix | 16%-20% |
| Molt baix | <15% |

Nota: elaboració pròpia

Taula 3.13. «Grau d'equivalència» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió continguts d'aprenentatge

| «Grau d'equivalència» en la dimensió continguts d'aprenentatge | Nombre de subdimensions que coincideixen el grau de presència entre el 21% i el 29% |
|--|---|
| Molt equivalent | Totes (4 de 4 subdimensions) |
| Força equivalent | La meitat o més (3 o 2 de 4 subdimensions) |
| Poc equivalent | Alguna (1 de 4 subdimensions) |
| Gens equivalent | Cap (0 de 4 subdimensions) |

Nota: elaboració pròpia

3.5.3.4. Criteris i procés d'anàlisi de la millora de la dimensió activitat educativa del professorat

Les aportacions d'Onrubia i Mayordomo (2015), de Guarro et al. (2012) i la Llei 12/2009 d'Educació, («Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació», 2009) entre d'altres que hem recollit en el marc teòric respecte l'activitat educativa del professorat ens ha permès identificar dues subdimensions en aquesta dimensió. En una subdimensió s'identifiquen 2 indicadors i en l'altra subdimensió se n'identifiquen 6.

Per la subdimensió rol del professorat, establim els 2 indicadors següents: mitjancer del procés d'E-A; i dinamitzador i cohesionador de grups.

Per la subdimensió funcions del professorat establim 6 indicadors: programar l'ensenyament de les matèries; impartir l'ensenyament de les matèries; avaluar el procés d'aprenentatge de l'alumnat; exercir la tutoria de l'alumnat, la direcció i l'orientació global de llur aprenentatge; contribuir al desenvolupament personal de l'alumnat, en els aspectes: intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral; i col·laborar en el millorament continu dels processos d'ensenyament. Tenint en compte que hem considerat que valorem la presència d'aquesta dimensió, segons el grau de contribució a la mateixa de les 2 subdimensions; considerem que si una subdimensió té al voltant d'un 50 % d'aportacions tindria un «grau de contribució intermedi». A partir d'aquest central considerem que la subdimensió que està en un interval d'entre 46% i 54% d'aportacions; aquesta tindria un «grau de contribució intermedi». A partir d'aquest interval establim la resta d'interval d'aportacions per a cada «grau de contribució», que es recullen en la Taula 3.14. Prenent com a referència la quantitat de subdimensions que tenen un «grau de contribució intermedi», establim els criteris per valorar el «grau d'equivalència» entre les subdimensions; tal com es recull a la Taula 3.15.

Taula 3.14. «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat educativa del professorat

| «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions, a la dimensió activitat educativa del professorat | Rang |
|---|---------|
| Molt alt | >60% |
| Alt | 55%-59% |
| Intermedi | 46%-54% |
| Baix | 41%-45% |
| Molt baix | <40% |

Nota: elaboració pròpia

Taula 3.15. «Grau d'equivalència» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat educativa del professorat

| «Grau d'equivalència» en la dimensió activitat educativa del professorat | Nombre de subdimensions que coincideixen el grau de presència entre el 46% i el 54% |
|--|---|
| Molt equivalent | Totes (2 de 2 subdimensions) |
| Força equivalent | La meitat o més (1 de 2 subdimensions) |
| Gens equivalent | Cap (0 de 2 subdimensions) |

Nota: elaboració pròpia

3.5.3.5. Criteris i procés d'anàlisi de la millora de la dimensió activitat d'aprenentatge de l'alumnat

Les aportacions de Johnson et al.(1999); Booth i Ainscow (2006); Slavin (1999) i Echeita (2019) entre altres, recollides en el marc teòric en relació a l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat ens han permès identificar 3 subdimensions en aquesta dimensió. Per considerar les aportacions que es refereixen a aquesta dimensió s'identifiquen entre 2 i 3 indicadors per subdimensió.

Per la subdimensió presència, establim els 3 indicadors següents: valorar la diversitat; conèixer amb la diversitat; i entendre la diversitat com a quelcom valuós.

Per la subdimensió participació, establim 3 indicadors: cooperar en el transcurs de la classe; implicació activa amb el que s'està aprenent; i qualitat i calidesa de les experiències educatives.

Per la subdimensió progrés en l'aprenentatge establim 2 indicadors: respecte el propi progrés i respecte l'avaluació acreditativa.

Tenint en compte que hem considerat que valorem la presència d'aquesta dimensió, activitat d'aprenentatge de l'alumnat, segons el grau de contribució a la mateixa de les 3 subdimensions; considerem que si una subdimensió té al voltant d'un 33 % d'aportacions tindria un «grau de contribució intermedi». A partir d'aquest valor central considerem que la subdimensió que està en un interval d'entre 30% i 38% d'aportacions tindria un «grau de contribució intermedi». A partir d'aquest interval establim la resta d'interval d'aportacions per a cada «grau de contribució», que es recullen en la Taula 3.16.

D'altra banda, prenent com a referència la quantitat de subdimensions que tenen un «grau de contribució intermedi», hem establert els criteris per valorar el «grau d'equivalència» entre les subdimensions; tal com es recull a la Taula 3.17.

Taula 3.16. «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat d'aprenentatge de l'alumnat

| «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat d'aprenentatge de l'alumnat | Rang |
|--|---------|
| Molt alt | >44% |
| Alt | 39%-43% |
| Intermedi | 30%-38% |
| Baix | 25%-29% |
| Molt baix | <24% |

Nota: elaboració pròpia

Taula 3.17. «Grau d'equivalència» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat d'aprenentatge de l'alumnat

| «Grau d'equivalència» en la dimensió activitat d'aprenentatge de l'alumnat | Nombre de subdimensions que coincideixen el grau de presència entre el 30% i el 38% |
|--|---|
| Molt equivalent | Totes (3 de 3 subdimensions) |
| Força equivalent | La meitat o més (2 de 3 subdimensions) |
| Poc equivalent | Alguna (1 de 3 subdimensions) |
| Gens equivalent | Cap (0 de 3 subdimensions) |

Nota: elaboració pròpia

3.5.3.6. Criteris i procés d'anàlisi de la millora de la dimensió Activitat conjunta professorat-alumnat

Les aportacions de Coll (2001a); Coll i Onrubia (2001); Echeita i Martín (1990); Ainscow (2001) i Pujolàs (2008) d'entre altres, recollides en el marc teòric en relació a l'activitat conjunta professorat-alumnat ens han permès identificar 5 subdimensions en aquesta dimensió. Per considerar les aportacions que es refereixen a aquesta dimensió s'identifiquen entre 1 i 2 indicadors per subdimensió.

Disseny de la recerca

Per la subdimensió interacció professorat-alumnat establim els 2 indicadors següents: interacció a nivell cognitiu i interacció a nivell relacional.

Per la subdimensió interacció professor-equip CA/AC establim 1 indicador: treball en equip com a metodologia.

Per la subdimensió interacció alumnes-alumnes en equip CA/AC establim 1 indicador: interacció per assolir els objectius de l'equip.

Per la subdimensió interacció alumne-grup classe establim 1 indicador: cohesió de grup classe.

Per la subdimensió interacció alumne-professor establim 1 indicador: compartir l'ensenyament amb el professor.

Tenint en compte que hem considerat que valorem la presència d'aquesta dimensió, activitat conjunta professorat-alumnat, segons el grau de contribució a la mateixa de les 5 subdimensions; considerem que si una subdimensió té al voltant d'un 20 % d'aportacions tindria un «grau de contribució intermedi». A partir d'aquest central considerem que la subdimensió que està en un interval d'entre 16% i 24% d'aportacions; aquesta tindria un «grau de contribució intermedi». A partir d'aquest interval establim la resta d'interval d'aportacions per a cada «grau de contribució», que es recullen en la Taula 3.18

D'altra banda, prenent com a referència la quantitat de subdimensions que tenen un «grau de contribució intermedi», hem establert els criteris per valorar el «grau d'equivalència» entre les subdimensions; tal com es recull a la Taula 3.19.

Taula 3.18. «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat conjunta professorat-alumnat.

| «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions, a la dimensió activitat conjunta professorat-alumnat | Rang |
|--|---------|
| Molt alt | >30% |
| Alt | 25%-29% |
| Intermedi | 16%-24% |
| Baix | 11%-15% |
| Molt baix | <10% |

Nota: elaboració pròpia

Taula 3.19. «Grau d'equivalència» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió activitat conjunta professorat-alumnat.

| «Grau d'equivalència» en la dimensió activitat conjunta professorat-alumnat | Nombre de subdimensions que coincideixen el grau de presència entre el 16% i el 24% |
|---|---|
| Molt equivalent | Totes (5 de 5 subdimensions) |
| Força equivalent | La meitat o més (4 o 3 de 5 subdimensions) |
| Poc equivalent | Alguna (2 o 1 de 5 subdimensions) |
| Gens equivalent | Cap (0 de 5 subdimensions) |

Nota: elaboració pròpia

3.5.3.7. Criteris i procés d'anàlisi de la millora de la dimensió resultats d'aprenentatge de l'alumnat

Les aportacions Colomina i Onrubia (2001) i Ainscow (2001) entre altres, recollides en el marc teòric en relació a resultats d'aprenentatge de l'alumnat ens han permès identificar 2 subdimensions en aquesta dimensió. Per considerar les aportacions que es refereixen a aquesta dimensió s'identifica 1 indicador per una subdimensió i 5 indicadors per l'altra subdimensió.

Per la subdimensió rendiment amb relació a les àrees curriculars establim 1 indicador: assoliment objectius matèries

Per la subdimensió rendiment amb relació a les competències establim els 5 indicadors següents: àmbit lingüístic –dimensió comprensió lectora; àmbit lingüístic –dimensió actitudinal i plurilingüe; àmbit cultura i valors –dimensió interpersonal; àmbit personal i social: dimensió aprendre a aprendre; i àmbit personal i social: dimensió participació.

Tenint en compte que hem considerat que valorem la presència d'aquesta dimensió, resultats d'aprenentatge de l'alumnat, segons el grau de contribució a la mateixa de les 2 subdimensions; considerem que si una subdimensió té al voltant d'un 50 % d'aportacions tindria un «grau de contribució intermedi». A partir d'aquest central considerem que la subdimensió que està en un interval d'entre 46% i 54% d'aportacions; aquesta tindria un «grau de contribució intermedi». A partir d'aquest interval establim la resta d'intervals d'aportacions per a cada «grau de contribució», que es recullen en la Taula 3.20

D'altra banda, prenent com a referència la quantitat de subdimensions que tenen un «grau de contribució intermedi», hem establert els criteris per valorar el «grau d'equivalència» entre les subdimensions; tal com es recull a la Taula 3.21.

Taula 3.20. «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió resultats d'aprenentatge de l'alumnat.

| «Grau de contribució» de les aportacions de millora de les subdimensions, a la dimensió resultats d'aprenentatge de l'alumnat | Rang |
|---|---------|
| Molt alt | >60% |
| Alt | 55%-59% |
| Intermedi | 46%-54% |
| Baix | 41%-45% |
| Molt baix | <40% |

Nota: elaboració pròpia

Taula 3.21. «Grau d'equivalència» de les aportacions de millora de les subdimensions a la dimensió resultats d'aprenentatge de l'alumnat.

| «Grau d'equivalència» en la dimensió resultats d'aprenentatge de l'alumnat | Nombre de subdimensions que coincideixen el grau de presència entre el 46% i el 54% |
|--|---|
| Molt equivalent | Totes (2 de 2 subdimensions) |
| Força equivalent | La meitat o més (1 de 2 subdimensions) |
| Gens equivalent | Cap (0 de 2 subdimensions) |

Nota: elaboració pròpia

3.5.3.8. Criteris i procés per a la identificació dels «perfils de professorat» segons les seves aportacions de millora a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A

En aquest apartat presentem els criteris que defineixen els diferents «perfils de professorat» segons la seva percepció de millora a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A.

En un primer moment identifiquem el professor que ha realitzat el major nombre d'aportacions; i en segon moment, i en relació a aquesta quantitat màxima establim un gradient; de manera que el gradient que identifica el professor que detecta moltes millores és el que conté més de la meitat d'aportacions de la freqüència màxima d'aportacions; el gradient que identifica el professor que identifica força millores és el que conté entre la meitat i una quarta part de les aportacions; i el gradient que identifica el professor que identifica poques millores és el que conté menys d'una quarta part de les aportacions; tal com s'indica en la Taula 3.22

Taula 3.22. Grau de percepció de millores al procés d'E-A

| Grau de percepció de millora | Rang |
|------------------------------|--|
| Moltes aportacions | Més de la meitat d'aportacions de la freqüència màxima |
| Força aportacions | Entre la meitat i una quarta part |
| Poques aportacions | Menys d'una quarta part |

Nota: elaboració pròpia

4. Resultats

En aquest capítol presentem els resultats dels tres objectius de la recerca, segons la validació de les dues preguntes de cadascun d'ells; i mitjançant les dades recollides i analitzades amb els instruments i processos descrits en el capítol anterior de Metodologia.

El capítol consta de tres apartats —un per cada objectiu— en el que es s'exposen els resultats per a la validació de cadascuna de les dues preguntes, segons les dades aportades per cadascun dels set professors participants en la recerca. La primera pregunta de cada objectiu fa referència al desenvolupament de les dimensions que s'analitzen i la segona pregunta fa referència al «perfil de professorat» segons sigui el seu grau de desenvolupament de les dimensions esmentades.

En el primer apartat, respecte l'Objectiu 1, mostrem les dades que descriuen, en primer lloc, el desenvolupament del Programa CA/AC en l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives, mitjançant les dades d'evolució de les dimensions que proposa el Programa CA/AC: unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives; incorporació d'estructures complexes, matèries on s'utilitzen estructures cooperatives, i grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives i temps de classe organitzat amb estructura cooperativa; al llarg de les tres etapes de desenvolupament del Programa CA/AC (introducció, generalització i consolidació) En segon lloc, mostrem les dades que configuren els «perfils de professorat» segons sigui la seva evolució en el desenvolupament de cadascuna de les dimensions.

En el segon apartat, amb relació a l'Objectiu 2, presentem les dades que descriuen, per una banda, la presència d'aportacions de millora al procés d'E-A de tot l'alumnat —amb el desenvolupament del Programa CA/AC—; en les cinc dimensions següents: continguts d'aprenentatge; activitat educativa del professorat; activitat d'aprenentatge de l'alumnat; activitat conjunta professorat-alumnat i resultats d'aprenentatge. Per altra banda, presentem les dades que configuren els «perfils de professorat» segons sigui la percepció de millores detectades en cadascuna de les dimensions.

En el tercer apartat, respecte a l'Objectiu 3, i a semblança de l'Objectiu 2, presentem les dades que descriuen, per una banda, la presència d'aportacions de millora al procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres —amb el desenvolupament del Programa CA/AC—; en les cinc dimensions analitzades en l'Objectiu 2. Per altra banda, presentem les dades que configuren els «perfils de professorat» segons sigui la freqüència de millores identificades en cadascuna de les dimensions.

4.1. Objectiu 1. Descriure el desenvolupament del Programa CA/AC en l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives

A continuació presentem els resultats de la pregunta 1, segons les dades d'evolució de les dimensions que proposa el Programa CA/AC, al llarg de les tres etapes de desenvolupament del Programa CA/AC: introducció, generalització i consolidació

4.1.1. Pregunta 1.1. L'organització de l'activitat educativa cooperativa a l'aula va evolucionant a mesura que es van desenvolupant les estructures cooperatives del Programa CA/AC en les etapes d'introducció, de generalització i de consolidació?

Les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula que proposa el Programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011b) són les següents: unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives; incorporació d'estructures cooperatives complexes; matèries on s'utilitzen estructures cooperatives, grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives i temps de classe organitzat amb estructura cooperativa. Per cadascuna d'aquestes dimensions es detalla el desenvolupament de les estructures cooperatives a cada etapa del Programa CA/AC —introducció, generalització i consolidació—.

4.1.1.1. Unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives.

En aquest primer subapartat presentem l'evolució de la dimensió unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives al llarg de les tres etapes.

A l'etapa d'introducció 2013-2014, la meitat dels professors (4 de 7) tenen unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives en tres moments de les unitats didàctiques i/o unitats didàctiques amb tres o més estructures en algun moment de la unitat didàctica; dels quals, alguns (3 de 7), en grau molt baix (<20%) i algun (1 de 7) en grau alt (entre 61%-80%).

A l'etapa de generalització 2014-2015 la meitat dels professors (4 de 7) tenen unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives, en tres moments de les unitats didàctiques, i/o unitats didàctiques amb tres o més estructures en algun moment de la unitat didàctica; dels quals, algun (1 de 7) en un grau molt baix (<20%); alguns (2 de 7) en un grau baix (entre 21%-40%) i algun (1 de 7) en grau alt (entre 81%-100%).

Resultats

A l'etapa de consolidació 2015-2016 tots els professors (7 de 7) tenen unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives en tres moments de la unitat didàctica i/o unitats didàctiques amb tres o més estructures en algun moment de la unitat didàctica. Dels quals, alguns (2 de 7) en un grau molt baix (<20%); alguns (2 de 7) en un grau baix (entre 21%-40%); alguns (2 de 7) en un grau intermedi (41%-60%) i algun (1 de 7) en un grau molt alt (81%-100%)

Així doncs, s'observa la distribució de percentatges d'unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives de cadascun dels set professors al llarg de les tres etapes, com es mostra en la Figura 4.1.

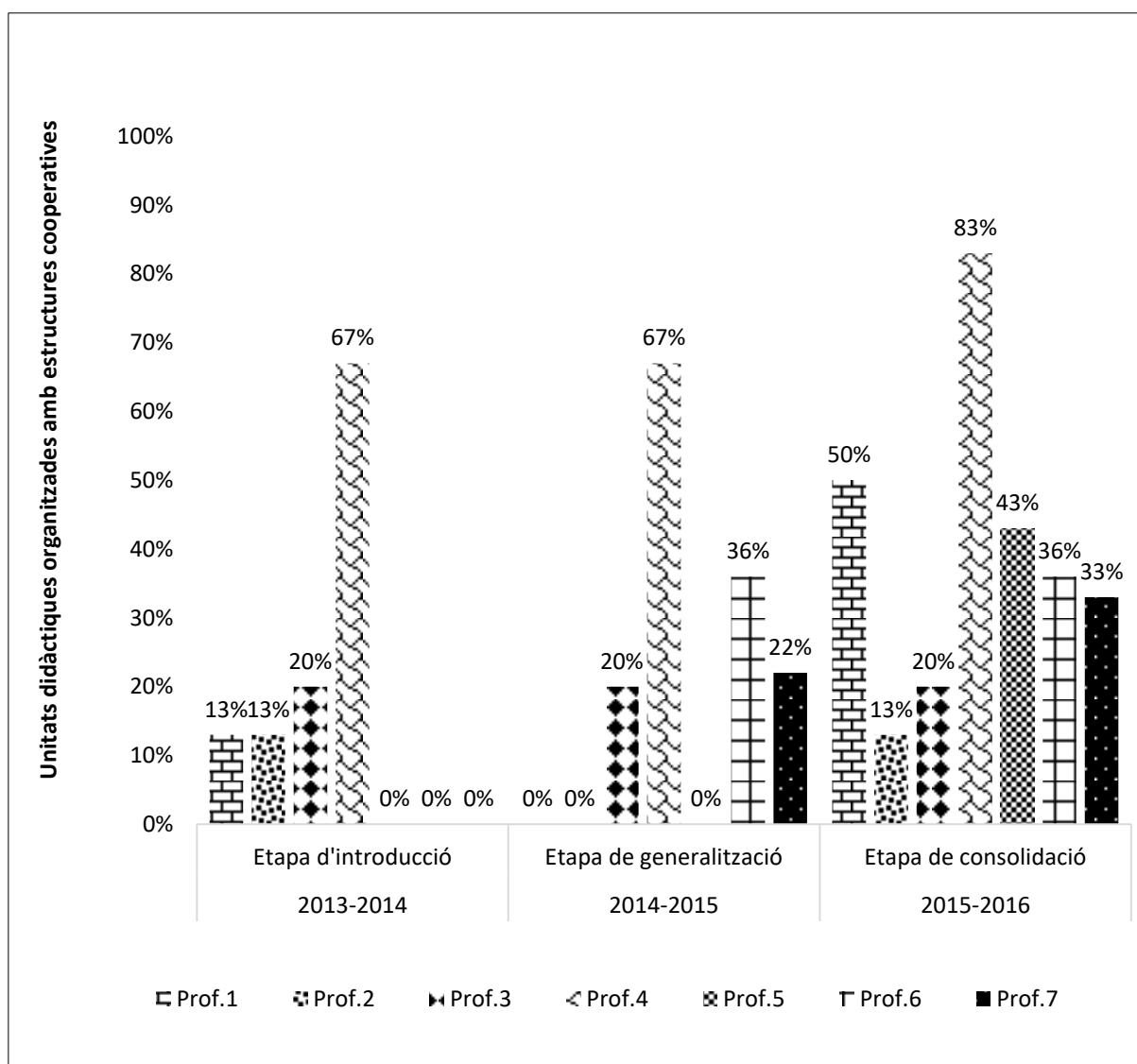


Figura 4.1. Percentatge d'unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives.

En l'etapa de consolidació, el grau molt alt, alt o intermedi de la dimensió unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives queda assolit per quasi la meitat de casos (3 de

7); tal com mostra la Taula 4.1 amb cadascun dels professors¹⁸. La qual cosa indica que la dimensió unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives queda assolida a un nivell intermedi.

Taula 4.1. Ubicació de cada professor en la dimensió unitats didàctiques programades amb estructures cooperatives.

| Grau de desenvolupament | Rang | Professor introducció | Professor generalització | Professor consolidació |
|-------------------------|--|--|--------------------------------------|------------------------|
| Molt alt | 81%-100% (d'Unitats didàctiques) El màxim previst per a l'etapa o fins i tot superior | | | Prof.4 |
| Alt | 61%-80% Molt aproximat al que es preveia per a l'etapa | Prof.4 | Prof.4 | |
| Intermedi | 41%-60% Al voltant del que es preveia per l'etapa | | | Prof.1 Prof.5 |
| Baix | 21%-40% Inferior al que es preveia per l'etapa | | Prof.6 Prof.7 | Prof.6 Prof.7 |
| Molt baix | T <20% Molt inferior | Prof.1 Prof.2 Prof.3 Prof.5 Prof.6 Prof.7 | Prof.1 Prof.2 Prof.3 Prof.5 | Prof.2 Prof.3 |

Nota: Adaptat de «Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar», de Pere Pujolàs y José R.Lago, 2009,pp.231-232. A la columna Professor introducció/ generalització/ consolidació es fa constar els professors que assolixen el grau corresponent a l'etapa.

4.1.1.2. Incorporació d'estructures cooperatives complexes a les unitats didàctiques.

En segon lloc presentem l'evolució de la dimensió incorporació d'estructures cooperatives complexes a les unitats didàctiques al llarg de les tres etapes.

A l'etapa d'introducció 2013-2014, alguns professors (2 de 7) apliquen una estructura cooperativa complexa en alguna unitat didàctica d'una matèria. En l'etapa de generalització 2014-2015, més de la meitat del professorat (4 de 7) aplica una estructura cooperativa complexa en alguna matèria. En l'etapa de consolidació 2015-2016 més de la meitat del professorat (4 de 7) aplica una estructura cooperativa complexa en alguna matèria.

¹⁸ Per tal d'agilitzar la lectura i l'espai en les taules, utilitzem l'abreviatura Prof en comptes del terme professor.

Resultats

Llavors, la distribució de freqüències en l'ús de les estructures cooperatives complexes al llarg de les tres etapes es desenvolupa com mostra la Figura 4.2

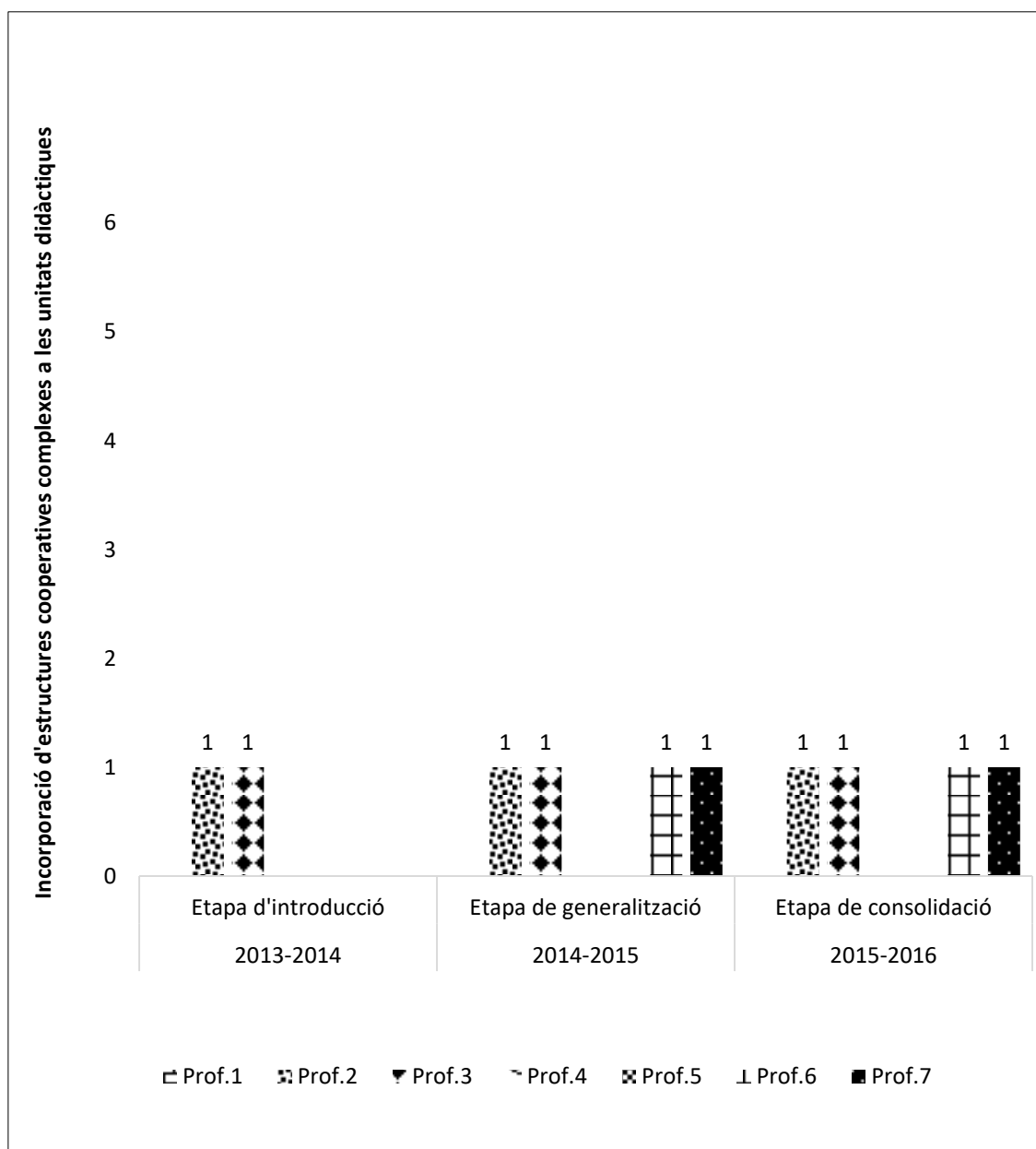


Figura 4.2. Incorporació d'estructures cooperatives complexes.

En l'etapa de consolidació, el grau molt alt, alt o intermedi de la dimensió incorporació d'estructures cooperatives complexes no queda assolit per cap cas. Tots es troben en un grau inferior al que estava previst per l'etapa; malgrat un dels professors (Prof.3) utilitzi estructures cooperatives complexes en l'etapa d'introducció; la qual cosa no està prevista en el Programa CA/AC. De manera que la dimensió incorporació d'estructures cooperatives complexes queda assolida en un nivell baix; tal com mostra la Taula 4.2.

Taula 4.2. Ubicació de cada professor en el grau d'incorporació d'estructures cooperatives complexes

| Grau de desenvolupament | Rang | Professor generalització | Professor consolidació |
|-------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Molt alt | GENERALITZACIÓ=2 estructures cooperatives complexes CONSOLIDACIÓ=3 o més estructures cooperatives complexes (El màxim previst per l'etapa) | | |
| Alt | GENERALITZACIÓ=1 estructura cooperativa complexa; CONSOLIDACIÓ=3 o més estructures cooperatives complexes (Molt aproximat al que es preveia per l'etapa) | | |
| Intermedi | GENERALITZACIÓ=1 estructura cooperativa complexa CONSOLIDACIÓ=2 estructures cooperatives complexes (Al voltant del que es preveia per l'etapa) | | |
| Baix | GENERALITZACIÓ=1 estructura cooperativa complexa; CONSOLIDACIÓ=1 estructura cooperativa complexa (Inferior al que es preveia per l'etapa) | (Prof.2; Prof. 3) (Prof.6-Prof.7) | (Prof.2; Prof. 3) (Prof.6-Prof.7) |
| Molt baix | GENERALITZACIÓ=0 estructura cooperativa complexa; CONSOLIDACIÓ=1 estructura cooperativa complexa (Molt inferior al que es preveia per l'etapa) | | |

Nota: Adaptat de «Cooperar per Aprenre/Aprenre a Cooperar», de Pere Pujolàs y José R.Lago, 2009,pp.242. A les columnes Professor es fa constar els/les professors que assolixen el grau corresponent a l'etapa de generalització i consolidació.

4.1.1.3. Matèries on s'utilitzen estructures cooperatives

En tercer lloc presentem l'evolució de la dimensió matèries on s'utilitzen estructures cooperatives, al llarg de les tres etapes.

A l'etapa d'introducció 2013-2014, tot el professorat (7 de 7) utilitza estructures cooperatives en almenys una matèria. Dels quals, gairebé tots (6 de 7) ho fan en una matèria, excepte algun que ho fa en cinc.

Resultats

En l'etapa de generalització 2014-2015, tot el professorat (7 de 7) utilitza estructures cooperatives en almenys una matèria. Una mica més de la meitat (5 de 7) les utilitzen en un matèria, algun (1 de 7) ho fa en dues matèries i un altre (1 de 7) ho ha en tres matèries.

En l'etapa de consolidació 2015-2016, tot el professorat (7 de 7) utilitza estructures cooperatives en almenys una matèria. Gairebé la meitat (3 de 7) ho fa en dues matèries, alguns (2 de 7) les utilitzen en tres matèries i alguns (2 de 7) ho fan en una matèria.

Quant al conjunt de les etapes, en totes les etapes trobem professors que utilitzen estructures cooperatives en almenys una matèria, tal com mostra la Figura 4.3. mentre que en l'etapa d'introducció algun professor (1 de 7) ho fa en més d'una matèria; a l'etapa de consolidació són força professors (5 de 7) que augmenten el nombre de matèries -o l'han augmentat a l'etapa de generalització- i segons percentatge de matèries que imparteixen, força casos (5 de 7) assolixen un percentatge molt alt, alt o intermedi.

La distribució de freqüències de matèries on cada professor utilitza estructures cooperatives es desenvolupa com mostra la Figura 4.3

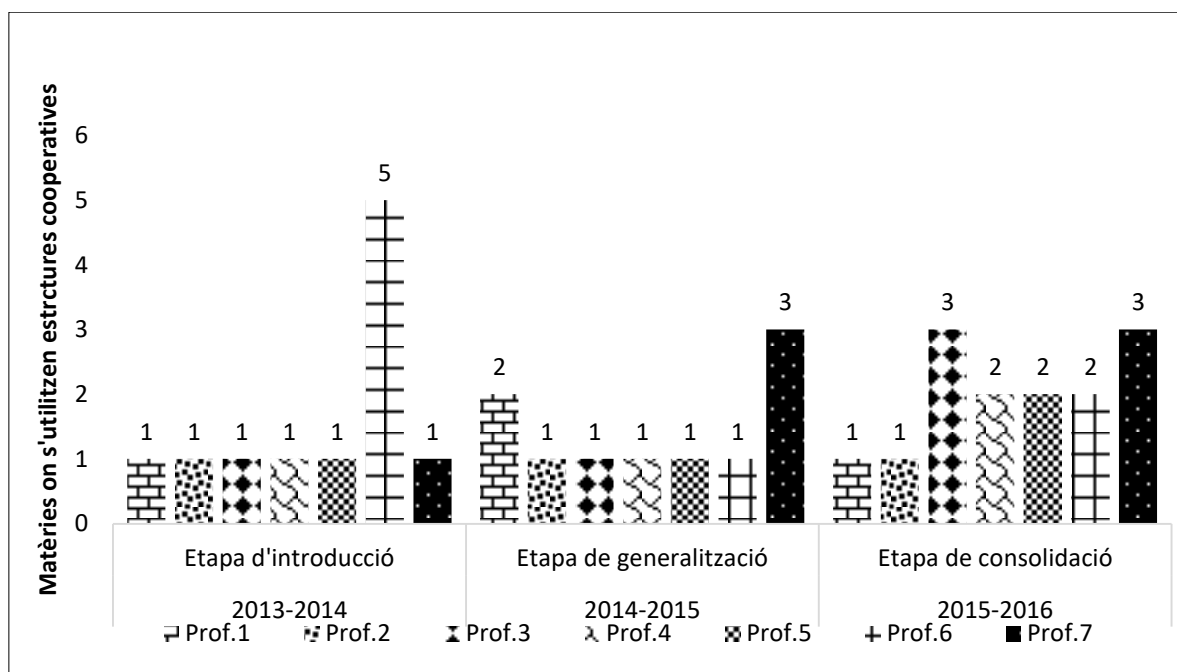


Figura 4.3. Matèries on cada professor utilitza estructures cooperatives.

Llavors, tenint en compte els criteris del Programa CA/AC, a l'etapa de consolidació la dimensió matèries on cada professor utilitza estructures cooperatives queda assolida en un grau intermedi, ja que una mica més de la meitat de professors (5 de 7) es troben en el grau màxim previst per l'etapa, molt aproximat o al voltant; tal com mostra la Taula 4.3.

Taula 4.3. Ubicació del professorat a l'etapa de consolidació, segons el grau d'utilització d'estructures cooperatives en diferents matèries.

| Grau de desenvolupament | Rang | Professor que assoleix el grau en matèries a l'etapa de consolidació (criteris CA/AC) | Professor que assoleix el grau en matèries a l'etapa de consolidació (criteris centre) |
|-------------------------|---|---|--|
| Molt alt | 81%-100% El màxim previst per a l'etapa o fins i tot superior | Prof.1-Prof.5 | Prof.1-Prof.2-Prof.3-Prof.4-Prof.5-Prof.6-Prof.7 |
| Alt | 61%-80% Molt aproximat al que es preveia per a l'etapa | Prof.3-Prof.4 | |
| Intermedi | 41%-60% Al voltant del que es preveia per l'etapa | Prof.7 | |
| Baix | 21%-40% Inferior al que es preveia | Prof.6 | |
| Molt baix | T <20% Molt inferior | Prof.2 | |

Nota: Adaptat de «Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar», de Pere Pujolàs y José R.Lago, 2009,pp.231-232.A la columna Professor que assoleix el grau en matèries a l'etapa de consolidació es fa constar els/les professors que assoleixen el grau corresponent. A la columna Professor que assoleix el grau en grups a l'etapa de consolidació es fa constar els/les professors que assoleixen el grau corresponent.

4.1.1.4. Grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives

En quart lloc presentem l'evolució de la dimensió augment de grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives, al llarg de les tres etapes.

En l'etapa d'introducció 2013-2014, tot el professorat (7 de 7) utilitza estructures cooperatives en almenys un grup classe: alguns (2 de 7) en un grup classe, més de la meitat (4 de 7) ho fa en tres grups classe i algun (1 de 7) que ho fa en sis grups.

En l'etapa de generalització 2014-2015, tot el professorat (7 de 7) utilitza estructures cooperatives en almenys un grup classe; gairebé la meitat (3 de 7) ho fa en un grup classe, algun (1 de 7) ho fa en dos; algun (1 de 7) ho fa en tres; algun (1 de 7) en quatre i algun (1 de 7) en cinc.

En l'etapa de consolidació 2015-2016, tot el professorat (7 de 7) utilitza estructures cooperatives en almenys un grup classe. Alguns (2 de 7) en sis grups classe, algun (1 de 7) en vuit, algun (1 de 7) en quatre, algun (1 de 7) en tres, algun (1 de 7) en dos i algun cas (1 de 7) les utilitza en un grup classe.

Quant al conjunt de les etapes, i segons mostra la Figura 4.4. en totes les etapes trobem professors que utilitzen estructures cooperatives en almenys un grup, mentre que en l'etapa

Resultats

d'introducció força professors (5 de 7) ho fa en més d'un grup; a l'etapa de consolidació són gairebé tots (6 de 7) els que augmenten el nombre de grups.

La distribució de freqüències de grups classe on cada professor utilitza estructures cooperatives es desenvolupa com mostra la Figura 4.4

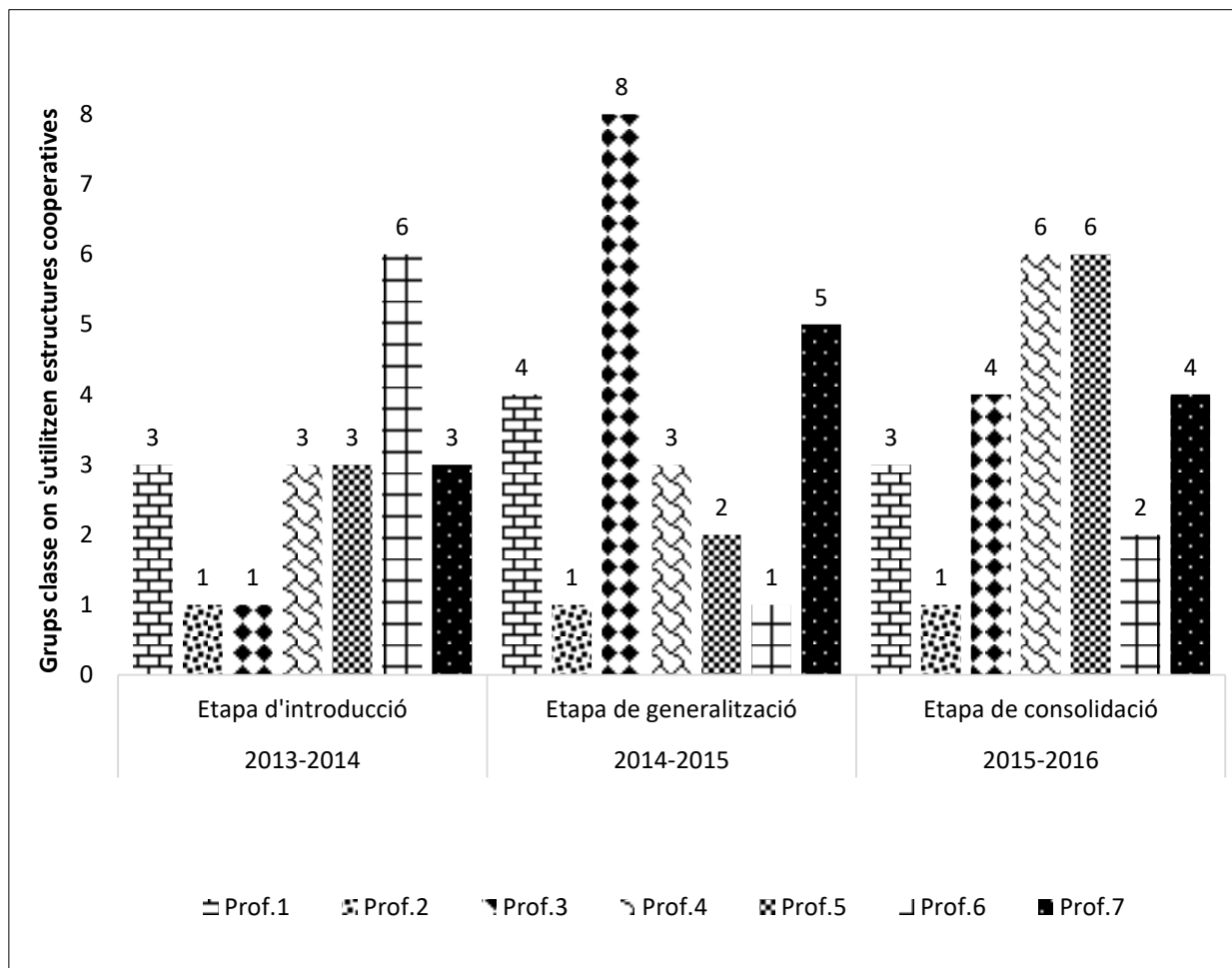


Figura 4.4. Grups classe on cada professor utilitza estructures cooperatives.

Llavors, segons percentatge de grups on imparteixen matèries amb CA/AC força casos (5 de 7) assoleixen un percentatge molt alt, alt o intermedi, tal com veiem a la Taula 4.4, de manera que la dimensió queda assolida en un grau intermedi.

Taula 4.4. Ubicació del professorat, a l'etapa de consolidació, segons el grau d'utilització d'estructures cooperatives en diferents grups classe.

| Grau de desenvolupament | Rang | Professor que assoleix el grau en grups a l'etapa de consolidació (criteris CA/AC) | Professor que assoleix el grau en grups a l'etapa de consolidació (criteris centre) |
|-------------------------|---|--|---|
| Molt alt | 81%-100% El màxim previst per a l'etapa o fins i tot superior | Prof.1-Prof.3-Prof.4-Prof.5 | Prof.1-Prof.2-Prof.3-Prof.4-Prof.5-Prof.6-Prof.7 |
| Alt | 61%-80% Molt aproximat al que es preveia per a l'etapa | Prof.7 | |
| Intermedi | 41%-60% Al voltant del que es preveia per l'etapa | | |
| Baix | 21%-40% Inferior al que es preveia | Prof.6 | |
| Molt baix | T <20% Molt inferior | Prof.2 | |

Nota: Adaptat de «Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar», de Pere Pujolàs y José R.Lago, 2009,pp.231-232. A la columna Professor que assoleix el grau en matèries a l'etapa de consolidació es fa constar els professors que assoleixen el grau corresponent. A la columna Professor que assoleix el grau en grups a l'etapa de consolidació es fa constar els professors que assoleixen el grau corresponent.

4.1.1.5. Temps de classe organitzat amb estructura cooperativa

En cinquè lloc presentem l'evolució de la dimensió temps de classe (percentatge de sessions de classe) organitzat amb estructura cooperativa, al llarg de les tres etapes.

En l'etapa d'introducció (2013-2014), una mica més de la meitat del professorat (5 de 7) organitza el temps de classe amb estructura cooperativa en una matèria amb un grau baix(entre 6% i 15%); algun cas (1 de 7) grau intermedi (entre 16% i 25%) i algun cas (1 de 7) grau molt alt (entre 36% i 50%).

En l'etapa de generalització (2014-2015), més de la meitat (4 de 7) organitza el temps de classe amb un grau baix (entre 6% i 15%); alguns (2 de 7) amb grau intermedi (entre 16% i 25%) i algun cas (1 de 7) grau alt (entre 26%-35%).

En l'etapa de consolidació (2015-2016), alguns (2 de 7) organitzen el temps de classe amb un grau baix (entre 6% i 15%); quasi la meitat (3 de 7) grau intermedi (entre 16% i 25%); i alguns (2 de 7) grau alt (entre 26% i 35%).

Quant al conjunt de les etapes, en l'etapa d'introducció força professors (5 de 7) utilitzen temps de classe amb estructura cooperativa en un grau baix, mentre que a l'etapa de

Resultats

consolidació en són només alguns (2 de 7); i en són força (5 de 7) els que augmenten el temps de classe amb estructura cooperativa i n'utilitzen en un grau alt o intermedi, tal com mostra la Figura 4.5.

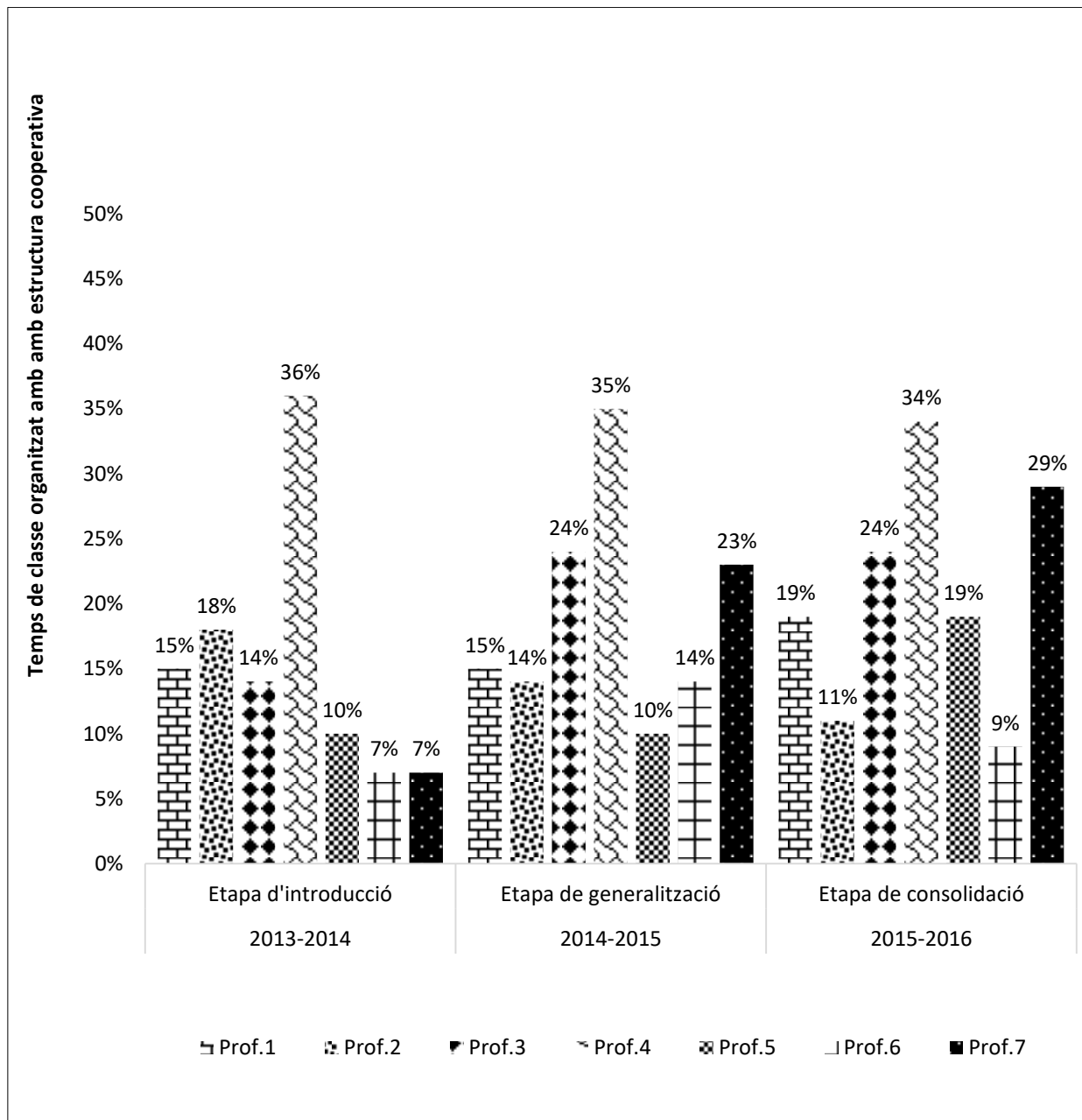


Figura 4.5. Temps de classe organitzat amb estructura cooperativa

Llavors, a l'etapa de consolidació, el grau molt alt, alt o intermedi queda assolit per més de la meitat de casos (5 de 7), tal com mostra la Taula 4.5. La qual cosa indica que la incorporació del temps de classe amb estructura cooperativa s'assoleix a un nivell intermedi.

Taula 4.5. Ubicació del professorat, a l'etapa d'introducció, de generalització i de consolidació, segons el grau d'utilització d'estructures cooperatives en diferents grups classe.

| Grau de desenvolupament | Rang | Professor introducció | Professor generalització | Professor consolidació |
|-------------------------|--|--|--------------------------------------|----------------------------|
| Molt alt | 36%-50% (del temps de classe) (El màxim previst per a l'etapa o fins i tot superior) | Prof.4 | | |
| Alt | 26%-35% (Molt aproximat al que es preveia per a l'etapa) | | Prof.4 | Prof.4 Prof.7 |
| Intermedi | 16%-25% (Al voltant del que es preveia per l'etapa) | Prof.2 | Prof.3 Prof.7 | Prof.1 Prof.3 Prof.5 |
| Baix | 6%-15% (Inferior al que es preveia) | Prof.1 Prof.3 Prof.5 Prof.6 Prof.7 | Prof.1 Prof.2 Prof.5 Prof.6 | Prof.2 Prof.6 |
| Molt baix | T <5% (Molt inferior) | | | |

Nota: Adaptat de «9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo», de Pere Pujolàs 2008,p.109. A la columna Professor introducció es fa constar els professors que assoleixen el grau corresponent a l'etapa d'introducció. A la columna Professor generalització es fa constar els professors que assoleixen el grau corresponent a l'etapa de generalització i a la columna Professor consolidació es fa constar els professors que assoleixen el grau corresponent a l'etapa de consolidació.

4.1.1.6. Coherència entre el temps d'activitat cooperativa programat i el temps realitzat.

En aquest subapartat, presentem el grau de coherència entre el temps de classe d'una matèria aplicant estructures cooperatives i el temps realitzat en les etapes de generalització i de consolidació.

En l'etapa de generalització 2014-2015 algun cas (1 de 7) realitza el temps de classe programat amb estructura cooperativa en un grau de coherència alt negatiu —amb una diferència d'entre un i dos punts menys del programat—; gairebé la meitat (3 de 7) en realitzen en un grau baix negatiu —amb una diferència d'entre cinc i sis punts menys del programat—; alguns (2 de 7) en realitzen en grau molt baix negatiu —amb una diferència de set punts o més, de menys del programat—. Algun cas (1 de 7) realitza el temps programat en un grau molt baix positiu —amb una diferència de set punts o més, més del programat—. Essent la tendència majoritària el grau negatiu; ja que gairebé tots els casos (6 de 7) no arriben a realitzar el percentatge de temps programat. Llevat d'un cas, que tot i mantenint un grau molt baix de coherència és positiu perquè en realitza més del que ha programat.

Resultats

En l'etapa de consolidació 2015-2016, algun cas (1 de 7) realitza el temps de classe programat amb estructura cooperativa en un grau de coherència alt negatiu —amb diferència d'entre un i dos punts menys del programat—; gairebé la meitat (3 de 7) en realitzen en un grau baix negatiu —amb diferència d'entre cinc i sis punts menys del programat—; algun cas (1 de 7) en realitza en grau molt baix negatiu —amb diferència de set punts o més, de menys del programat—. Alguns (2 de 7) realitza el temps programat en un grau molt baix positiu —diferència de set punts o més, més del programat—. Essent la tendència majoritària el grau negatiu; ja que força casos (5 de 7) no arriben a realitzar el percentatge de temps programat. Llevat de dos casos, que tot i mantenir un grau molt baix de coherència és positiu perquè en realitzen més del que han programat.

Quant al conjunt de les dues etapes, en les dues etapes trobem casos que tenen un grau de coherència negatiu entre el temps que realitzen i el temps que programen. A l'etapa de consolidació disminueixen els casos, encara que sigui molt poc, ja que d'alguns (2 de 7) que tenen un grau molt baix negatiu a l'etapa de generalització; passen a algun (1 de 7) a l'etapa de consolidació; i d'algun (1 de 7) que té un grau molt baix positiu a generalització passen a alguns (2 de 7).

De manera que tot i que el grau de coherència sigui més baix, fan més temps d'activitat amb estructura cooperativa del que havien programat. Alguns (2 de 7) redueixen la diferència entre el temps programat i el realitzat, de manera que tot i fer menys temps del programat, en fan més que el que havien fet en l'etapa anterior; tal com mostra la Taula 4.6.

Taula 4.6. Ubicació del professorat segons el grau de coherència entre el temps amb activitat cooperativa programat i el temps realitzat.

| Grau de coherència | Rang | Professors generalització | Professors consolidació |
|------------------------------------|--|----------------------------|----------------------------|
| Molt alt: TP-TR =0 | Diferència entre temps programat i temps realitzat igual a 0. | | |
| Alt positiu: TP-TR=+1,+2 | Diferència d'entre 1 i 2 punts percentuals més del programat. | | |
| Intermedi positiu: TP-TR=+3,+4 | Diferència d'entre 3 i 4 punts percentuals més del programat. | | |
| Baix positiu: TP-TR=+5,+6 | Diferència d'entre 5 i 6 punts percentuals més del programat. | | |
| Molt baix positiu: TP-TR=+7, o més | Diferència de 7 punts percentuals o més, més del programat. | Prof.3 | Prof.1 Prof.3 |
| Alt negatiu: TP-TR=-1,-2 | Diferència d'entre 1 i 2 punts percentuals menys del programat. | Prof.2 | Prof. 2 |
| Intermedi negatiu: TP-TR=-3,-4 | Diferència d'entre 3 i 4 punts percentuals menys del programat. | | |
| Baix negatiu: TP-TR=-5,-6 | Diferència d'entre 5 i 6 punts percentuals menys del programat. | Prof.1 Prof.4 Prof.6 | Prof.4 Prof.5 Prof.7 |
| Molt baix negatiu: TP-TR=-7, o més | Diferència de 7 punts percentuals o més, de menys del programat. | Prof.5 Prof.7 | Prof.6 |

Nota: Adaptat de «Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar» Programa CA/AC. Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa», de Gemma Riera, 2010,p.254. A la columna Professors generalització es fa constar els professors que assolixen el grau corresponent a l'etapa de generalització. A la columna professors consolidació es fa constar els professors que assolixen el grau corresponent a l'etapa de consolidació

Les dades indiquen que una mica més de la meitat del professorat (5 de 7) no arriba a realitzar el percentatge de temps amb estructura cooperativa que programa i alguns (2 de 7) fan més temps del que programen. Tots els casos mantenen un grau de coherència baix o molt baix respecte el temps que programen.

Encara que la dimensió amb relació a les activitats programades i les activitats realitzades no és una dimensió prevista pel Programa CA/AC, la incorporem aquí, perquè tal com hem esmentat més amunt, esdevé un criteri sobre el qual es pot afirmar que els resultats són en base a allò aplicat i no en base al programat.

Les dades indiquen que una mica més de la meitat del professorat (5 de 7) no arriba a realitzar el percentatge de temps amb estructura cooperativa que programa i alguns (2 de 7)

Resultats

fan més temps del que programen. Tots els casos mantenen un grau de coherència baix o molt baix respecte el temps que programen.

4.1.1.7. Evolució de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructures cooperatives

Finalment, en aquest subapartat, presentem l'evolució de cadascuna de les dimensions al llarg de les tres etapes.

Quant a l'evolució del grau en la progressió en el percentatge d'unitats didàctiques organitzades de forma cooperativa, observem que força casos (5 de 7) ha seguit una progressió (contínua o oscil·lant) i alguns (2 de 7) han mantingut una estabilització (constant o oscil·lant). Dels cinc casos que han seguit una progressió, quatre casos que han seguit una progressió oscil·lant i d'aquests, la meitat (dos de quatre) assoleixen un grau intermedi, 43% i 50% respectivament; algun (1 de 4) assoleix un grau baix amb un 36% d'unitats didàctiques i algun (1 de 4) assoleix un grau molt alt, un 83%. El cas que ha fet una progressió constant assoleix un grau baix: amb un 33% de les unitats didàctiques organitzades de forma cooperativa. Els dos casos que han mantingut una estabilització (oscil·lant o constant) han assolit un percentatge molt baix; l'un el 13% i l'altre un 20%, respectivament. A l'etapa de consolidació, tots els casos tenen un percentatge igual o superior al de l'etapa d'introducció.

Quant a l'evolució del grau d'incorporació d'estructures complexes en les unitats didàctiques, observem que alguns casos (2 de 7) ha seguit una progressió oscil·lant i alguns (2 de 7) han mantingut una estabilització constant. Els dos casos que han seguit una progressió oscil·lant, han començat a aplicar estructures cooperatives complexes a l'etapa de generalització. Els dos casos que han seguit una estabilització constant, han començat a l'etapa d'introducció.

Quant a l'evolució del grau de desenvolupament de l'aplicació sistemàtica i progressiva en matèries, observem que: més de la meitat del professorat (4 de 7) ha seguit una progressió oscil·lant; de manera que el nombre de matèries de l'etapa de consolidació és superior al de la introducció; alguns (2 de 7) han mantingut una estabilització (constant o oscil·lant); essent el nombre de matèries de l'etapa de consolidació igual que el de l'etapa d'introducció. Algun (1 de 7) ha seguit una regressió oscil·lant; de manera que el nombre de matèries és inferior al de l'etapa d'introducció. Gairebé tots (6 de 7) han fet una progressió en nombre de matèries en alguna de les etapes, llevat d'un cas que ha fet una regressió.

Quant a l'evolució en grau de desenvolupament en grups classe, podem dir que més de la meitat del professorat (4 de 7) han seguit una progressió oscil·lant; de manera que el nombre de grups de l'etapa de consolidació és superior al de la introducció; alguns (2 de 7) han mantingut una estabilització (constant o oscil·lant); essent el nombre de grups de l'etapa de consolidació igual que el de l'etapa d'introducció. Algun (1 de 7) ha seguit una regressió oscil·lant; de manera que el nombre de grups és inferior al de l'etapa d'introducció. Gairebé tots (6 de 7) han fet una progressió en nombre de grups en alguna de les etapes, llevat d'un cas que ha fet una regressió.

Els diferents tipus d'evolució situen el professorat en nombre divers de nombre de grups i de matèries, en funció del punt de partida de l'etapa d'introducció i de la distribució horària personal del curs al que correspon cada etapa (introducció, generalització o consolidació). Així doncs, observem que mentre que el professor que manté una estabilització constant, a consolidació fa una aplicació sistemàtica en una matèria i grup; el professor que fa un regressió oscil·lant, a l'etapa de consolidació fa una aplicació sistemàtica en dues matèries i en dos grups classe.

Quant a l'evolució del grau de desenvolupament del percentatge del temps de classe organitzat amb estructures cooperatives, observem que algun cas (1 de 7) ha seguit una progressió contínua; més de la meitat (4 de 7) han seguit una progressió oscil·lant i alguns (2 de 7) han mantingut una regressió contínua. De manera que, a l'etapa de consolidació: els dos casos que trobem en un grau alt; l'un (Prof.7) hi ha arribat mitjançant una progressió contínua i l'altre (Prof.4) mitjançant una regressió contínua. Els tres casos que trobem en un grau intermedi, tots (Prof.1, Prof.3 i Prof.5) hi han arribat mitjançant una progressió oscil·lant i els dos casos que trobem en un grau baix (Prof.2 i Prof.6); l'un hi ha arribat mitjançant una regressió contínua (Prof.2) i l'altre (Prof.6) mitjançant una progressió oscil·lant. Llavors, els tipus d'evolució —progressió i regressió— no indiquen necessàriament que a l'etapa de consolidació es faci més temps de classe o menys d'una matèria amb estructura cooperativa, ja que es parteix de graus diferents en l'etapa d'introducció; com és cas del (Prof.7) que augmenta fins a grau alt; i el cas (Prof.4) que tot hi haver regressió en fa en grau alt i que és més temps del que fan els casos (Prof.1, Prof.3 i Prof.5) que tot i fer una progressió, la fan fins a grau intermedi.

A l'etapa de consolidació tot el professorat (7 de 7) hauria assolit el màxim previst per l'etapa o fins i tot superior; perquè un dels professors organitza el temps de classe amb estructura cooperativa en una matèria que no és obligatori d'utilitzar-ne, segons els criteris del centre, esmentats més amunt. Per altra banda observem que la regressió no implica una disminució de grups o matèries respecte els altres professors; ja que el professor que manté una

Resultats

regressió oscil·lant; a l'etapa de consolidació, aplica estructures cooperatives en una matèria més i en un grup més que el professor que manté una estabilització constant; ja que aquell va partir de l'aplicació en més grups i matèries que els altres professors; i malgrat disminueixi matèries i grups, en fa en igual o en més matèries i grups que altres professors.

Llavors, les dades indiquen que el tipus d'evolució més freqüent és la progressió de tipus oscil·lant ja que força casos —quatre de cinc dimensions— estan desenvolupades a partir d'aquest tipus de progressió, tal com mostra la Taula 4.7.

Taula 4.7. Evolució de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructura cooperativa.

| Valor | Descripció | Percentatge d' Unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives. | Freqüència d' estructures cooperatives complexes | Percentatge de matèries amb estructures cooperatives | Percentatge de grups classe amb estructures cooperatives | Percentatge de temps de classe amb estructura cooperativa |
|---------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Progressió contínua | Augmenta el percentatge de desenvolupament de la dimensió a l'etapa de generalització i a l'etapa de consolidació; de manera que el percentatge de l'etapa posterior és superior al grau de l'etapa anterior | Prof.7: 0%<22%<33% | | | | Prof.7: 7%-23%-29% |
| Progressió oscil·lant | Augmenta el percentatge de desenvolupament de la dimensió, a l'etapa de generalització o a l'etapa de consolidació, de manera que el percentatge de l'etapa posterior és superior, igual o inferior al de l'etapa anterior; essent a consolidació superior al d'introducció. | Prof.4:67%=67%<83% Prof.1:13%>0%<50% Prof.5:0%=0%<43% Prof.6:0%<36%=36% | Prof.6:0<1=1 Prof.3:0<1=1 | Prof.7 MAT: 1<3=3 Prof.3 MAT:1=1<3 Prof.4 MAT: 1=1<2 Prof.5 MAT: 1=1<2 | Prof.3 GRUPS:1=1<8 Prof.4 GRUPS:3=3<6 Prof.5 GRUPS: 3>2<6 Prof.7 GRUPS: 3<5>4 | Prof.1:15%-15%-19% Prof.3: 14%-24%-24% Prof.5: 10%-10%-19% Prof.6:7%-14%-9% |
| Estabilització contínua | Manté el percentatge de desenvolupament de la dimensió, a l'etapa de generalització i a l'etapa de consolidació, de manera que el percentatge de l'etapa posterior és igual al valor de l'etapa anterior. | Prof.3:20%=20%=20% | Prof.2: 1=1=1 Prof.3: 1=1=1 | Prof.2 MAT: 1=1=1 | Prof.2 GRUPS:1=1=1 | |
| Estabilització oscil·lant | Manté el percentatge de desenvolupament de la dimensió, a l'etapa de generalització o a l'etapa de consolidació, de manera que el percentatge de l'etapa posterior és superior, igual o inferior al de l'etapa anterior; essent a consolidació igual que ha introducció. | Prof.2:13%<0%>13% | | Prof.1 MAT:1<2>1 | Prof.1 GRUPS: 3<4>3 | |
| Regressió contínua | Disminueix el percentatge de desenvolupament de la dimensió, a l'etapa de generalització i a l'etapa de consolidació, de manera que el percentatge de l'etapa posterior és menor que el de l'etapa anterior. | | | | | Prof.2:18%-14%-11% Prof.4:36%-35%-34% |
| Regressió oscil·lant | Disminueix el percentatge de desenvolupament de la dimensió, a l'etapa de generalització o a l'etapa de consolidació, de manera que el percentatge de l'etapa posterior és superior, igual o inferior al de l'etapa anterior, essent a consolidació inferior al d'introducció. | | | Prof.6 MAT:5>1<2 | Prof.6 GRUPS: 6>1<2 | |

Nota: A la columna Percentatge d' Unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives es fa constar cada professor i el percentatge d'unitats didàctiques d' una matèria organitzades amb estructures cooperatives en les etapes d'introducció, de generalització i consolidació. A la columna Freqüència d' estructures cooperatives complexes es fa constar cada professor i la freqüència d'estructures cooperatives complexes que utilitza en les etapes d'introducció, de generalització i consolidació. A la columna Percentatge de matèries amb estructures cooperatives es fa constar cada professor i el percentatge de matèries on aplica estructures cooperatives en les etapes d'introducció, generalització i consolidació. A la columna Percentatge de grups classe amb estructures cooperatives es fa constar cada professor i el percentatge de grups classe on aplica estructures cooperatives en les etapes d'introducció, generalització i consolidació. A la columna Percentatge de temps de classe amb estructura cooperativa es fa constar cada professor i el percentatge de temps que utilitza en una matèria en les etapes d'introducció, de generalització i consolidació.

Resultats

4.1.1.8. Desenvolupament de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructures cooperatives

Llavors, segons els resultats de cadascuna de les dimensions, podem concloure que a l'etapa de consolidació queden assolides en un grau intermedi les dimensions: unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives; augment de matèries i augment de grups classe; i la incorporació del temps de classe amb estructura cooperativa. Així mateix, queda assolida en un nivell baix la dimensió incorporació d'estructures cooperatives complexes, tal com mostra la Taula 4.8.

Taula 4.8. Desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructura cooperativa

| Nivells de desenvolupament Dimensions de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructures cooperatives. | Nivell alt. Gairebé tots els casos, o tots, es troben en un grau: el màxim previst per l'etapa, molt aproximat o al voltant. | Nivell intermedi. Una mica més de la meitat, més de la meitat o quasi la meitat es troben en un grau: el màxim previst per l'etapa, molt aproximat o al voltant. | Nivell baix. A) Alguns casos o algun, es troben en un grau: el màxim previst per l'etapa, molt aproximat o al voltant. B) Molts casos o gairebé tots es troben en un grau inferior al previst per l'etapa |
|--|---|---|---|
| Unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives | | Quasi la meitat (3 de 7) | A) B) |
| Incorporació d'estructures cooperatives complexes a les unitats didàctiques | | | A) B) Tots els casos (7 de 7) |
| Matèries on s'utilitzen estructures cooperatives | | Una mica més de la meitat (5 de 7) | A) B) |
| Grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives | | Una mica més de la meitat (5 de 7) | A) B) |
| Temps de classe organitzat amb estructura cooperativa | | Una mica més de la meitat (5 de 7) | A) B) |

Nota: A les columnes Nivell alt, Nivell intermedi i Nivell baix s'ubiquen els professors de cadascuna de les dimensions, en funció del seu grau de desenvolupament.

4.1.2. Pregunta 1.2. Quins «perfils de professorat» es poden identificar segons l'evolució en l'organització de les activitats amb estructures cooperatives en el conjunt de les etapes d'introducció, de generalització i de consolidació?

Els resultats que presentem a continuació s'han obtingut de l'anàlisi de les dades que hem recollit de cada professor en el seu Pla de generalització individual i en la Valoració de la Programació d'una matèria, en quant a desenvolupament de les estructures cooperatives del Programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011b) a la seva aula.

De cada professor hem recollit les dades de la matèria en què s'observa un major desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu en les etapes d'introducció, de generalització i de consolidació, tenint en compte també el seu horari lectiu en l'etapa de consolidació.

Tal com indiquem en la metodologia, la descripció es realitza amb relació a les dimensions que proposa el Programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011b): Unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives; la incorporació d'estructures cooperatives complexes; les matèries on s'utilitzen estructures cooperatives; els grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives; i el temps de classe organitzat amb estructura cooperativa.

Per descriure el perfil del professorat segons el seu grau de desenvolupament del Programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011b) es detalla el desenvolupament de les estructures en cadascuna de les dimensions esmentades, en cada etapa i en el seu conjunt, amb les dades de cada professor de manera individual.

4.1.2.1. Professor 1

Respecte les unitats didàctiques organitzades de forma cooperativa, el professor 1 en l'etapa d'introducció (2013-2014) n'organitza un 13%; en l'etapa de generalització (2014-2015) no n'organitza cap i en l'etapa de consolidació (2015-2016) n'organitza un 50%. De manera que passa d'un grau molt baix a l'etapa d'introducció a un grau intermedi a l'etapa de consolidació. Així doncs, mostra una progressió oscil·lant; ja que en l'etapa de consolidació n'organitza més que en l'etapa d'introducció, malgrat en l'etapa de generalització no n'hi hagi organitzat cap.

Amb relació a les estructures cooperatives complexes en les unitats didàctiques, el professor 1, no n'aplica, ni en l'etapa de generalització (2014-2015), ni en l'etapa de consolidació (2015-2016).

Amb relació a la progressió de l'aplicació d'estructures cooperatives en matèries i grups classe; en l'etapa d'introducció (2013-2014), aplica estructures cooperatives en una matèria impartida en tres grups classe; en l'etapa de generalització (2014-2015) en la mateixa

Resultats

matèria, en tres grups classe; i en una segona matèria en un grup classe. En l'etapa de consolidació (2015-2016) redueix la matèria i el grup classe que havia ampliat en el curs 2014-2015, perquè aquest curs no la imparteix, i sí que continua amb la matèria i els tres grups classe amb els que va començar en l'etapa d'introducció. De manera que en l'etapa de consolidació ha aplicat estructures cooperatives amb un grau molt alt: el 100% de grups i matèries que imparteix. El professor 1 manté una estabilització oscil·lant; ja que augmenta en matèries i grups a l'etapa de generalització i disminueix a l'etapa de consolidació, però manté el mateix nombre de matèries i de grups, que en l'etapa d'introducció.

Pel que fa a l'organització de temps de classe amb estructura cooperativa en una matèria, el professor 1, en l'etapa d'introducció (2013-2014), organitza un 15%; en l'etapa de generalització (2014-2015) segueix amb el 15% i en l'etapa de consolidació (2015-2016) augmenta a un 19%. De manera que en l'etapa d'introducció i en l'etapa de generalització manté el temps en un grau baix i en l'etapa de consolidació passa a un grau intermedi. Llavors podem dir que l'evolució en el desenvolupament de la dimensió manté una progressió oscil·lant; ja que el grau assolit a consolidació és superior al de l'etapa d'introducció; i ha augmentat de generalització a consolidació.

Quant a la coherència entre el temps programat i el temps realitzat; en l'etapa de generalització (2014-2015) en té programat un 20% i en realitza un 15%; i en l'etapa de consolidació (2015-2016) en té programat un 10% i en realitza un 19%. De manera que en l'etapa de generalització mostra un grau de coherència baix negatiu per la diferència entre el que programa i el que realitza; i és negatiu perquè en realitza menys del programat. En canvi, en l'etapa de consolidació el grau de coherència és molt baix positiu; per la diferència entre el programat i el realitzat; però és positiu perquè realitza més temps de classe que el que té programat -té previst fer un 10% i acaba fent-ne un 19%.

De manera que el seu «perfil de professor» es presenta com podem observar en la Figura 4.6.

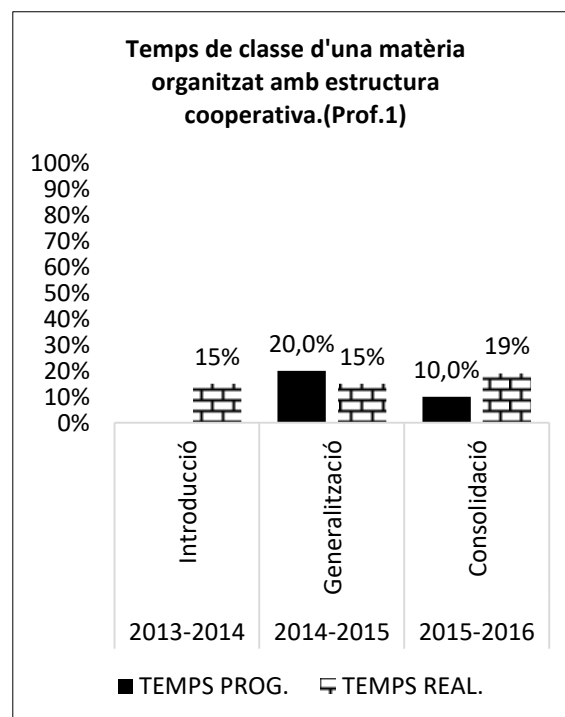
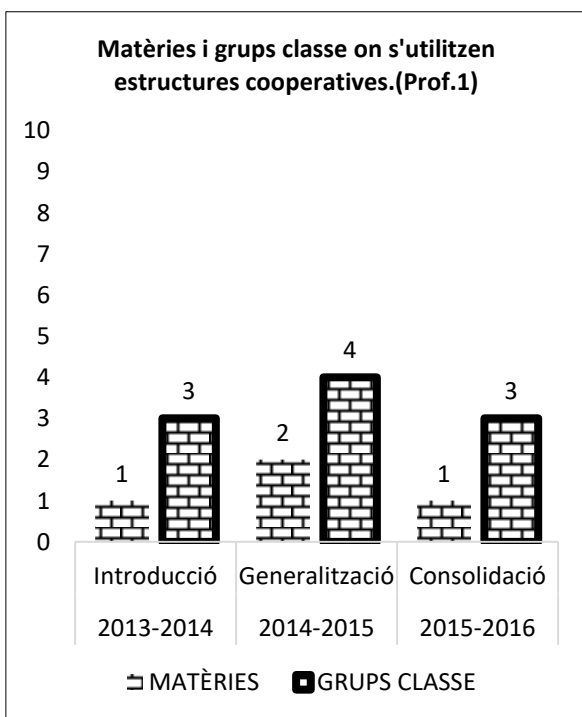
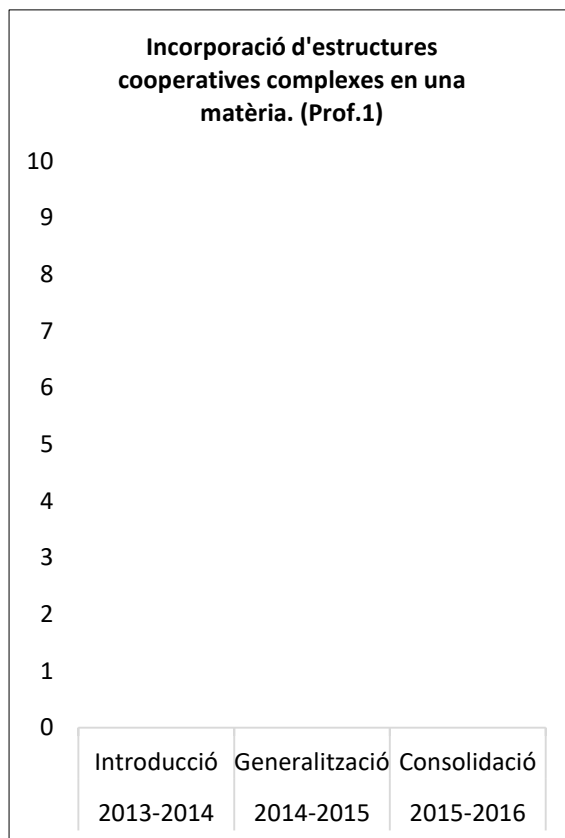
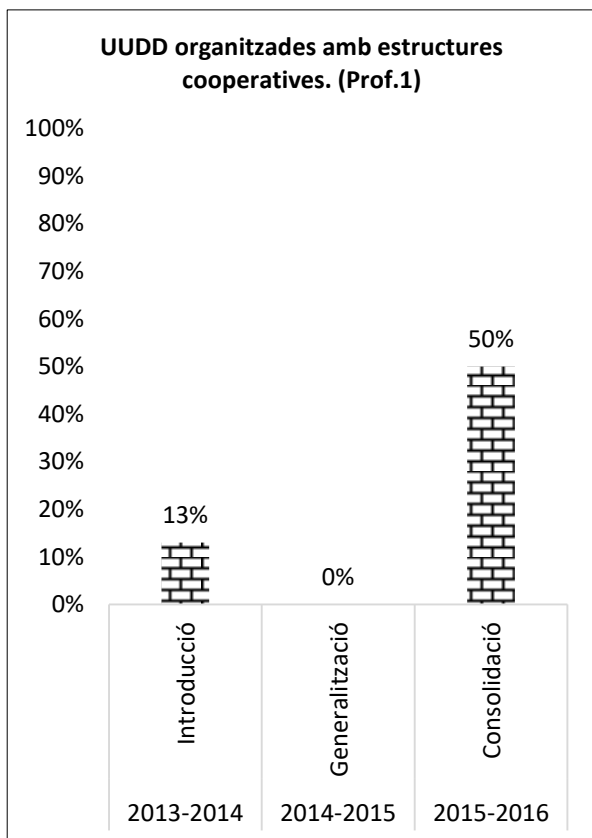


Figura 4.6. «Perfil del professor» 1 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives.

Resultats

En síntesi, el professor 1, a l'etapa de consolidació programa unitats didàctiques amb estructura cooperativa en un grau intermedi (50% de les unitats didàctiques); i des d'una progressió oscil·lant, al llarg de les tres etapes. No inicia l'aplicació d'estructures cooperatives complexes. Aplica estructures cooperatives en matèries i grups en un grau molt alt (100% de matèries i grups); amb una evolució de tipus estable oscil·lant. Utilitza el temps de classe amb estructura cooperativa en un grau intermedi (19% del temps); en una progressió oscil·lant. El grau de coherència entre el temps programat i el temps realitzat és molt baix positiu; perquè en fa més del que programa.

4.1.2.2. Professor 2

Respecte les unitats didàctiques organitzades de forma cooperativa, el professor 2 en l'etapa d'introducció (2013-2014) n'organitza un 13%; en l'etapa de generalització (2014-2015) no n'organitza cap i en l'etapa de consolidació (2015-2016) n'organitza un 13%. De manera que es manté en un grau molt baix en les tres etapes. Així doncs, mostra una estabilització constant; ja que en l'etapa de consolidació n'organitza en el mateix grau que en l'etapa d'introducció.

Amb relació a les estructures cooperatives complexes en les unitats didàctiques, el professor 2, n'aplica a l'etapa d'introducció (2013-2014), a l'etapa de generalització (2014-2015), i en l'etapa de consolidació (2015-2016). Per tant aquesta dimensió està desenvolupada en un grau baix; ja que n'aplica alguna; malgrat s'avanci a aplicar-ne a l'etapa d'introducció.

En aquest sentit podem dir que observem una estabilització constant, ja que el nombre d'estructures cooperatives complexes de l'etapa de consolidació és igual al de la introducció i igual al de la generalització.

Amb relació a la progressió de l'aplicació d'estructures cooperatives en matèries i grups classe; en l'etapa d'introducció (2013-2014), el professor 2 aplica estructures cooperatives en una matèria impartida en un grup classe; en l'etapa de generalització (2014-2015) en la mateixa matèria, i en un grup classe i en l'etapa de consolidació (2015-2016) es manté en una matèria i un grup classe. De manera que en l'etapa de consolidació ha aplicat estructures cooperatives amb un molt baix, segons els criteris del Programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011b) però en grau molt alt, segons els criteris de centre, esmentats més amunt, (el 100% de matèries grups previstos). El professor 2 manté una estabilització constant; ja que a l'etapa de consolidació manté la matèria i grup amb què va començar a l'etapa d'introducció.

Pel que fa a l'organització de temps de classe amb estructura cooperativa en una matèria, el professor 2, en l'etapa d'introducció (2013-2014) organitza un 18%; en l'etapa de generalització (2014-2015) redueix al 14% i en l'etapa de consolidació (2015-2016) disminueix a un 11%. De manera que en l'etapa d'introducció manté un grau intermedi i en l'etapa de generalització disminueix el temps en un grau baix i el manté baix en l'etapa de consolidació. Llavors podem dir que l'evolució en el desenvolupament de la dimensió manté una regressió constant; ja que el grau assolit a consolidació és inferior al de l'etapa d'introducció; i ha disminuït de generalització a consolidació.

Quant a la coherència entre el temps programat i el temps realitzat; en l'etapa de generalització (2014-2015) en té programat un 16% i en realitza un 14%; i en l'etapa de consolidació (2015-2016) en té programat un 13% i en realitza un 11%. De manera que en l'etapa de generalització mostra un grau de coherència alt negatiu per la diferència entre el que programa i el que realitza; i és negatiu perquè en realitza menys del programat. També, en l'etapa de consolidació el grau de coherència és alt negatiu; per la diferència entre el programat i el realitzat; perquè en continua realitzat menys del programat -té previst fer-ne un 13% i acaba fent un 11%.

De manera que el seu perfil es presenta com podem observar en la Figura 4.7.

Resultats

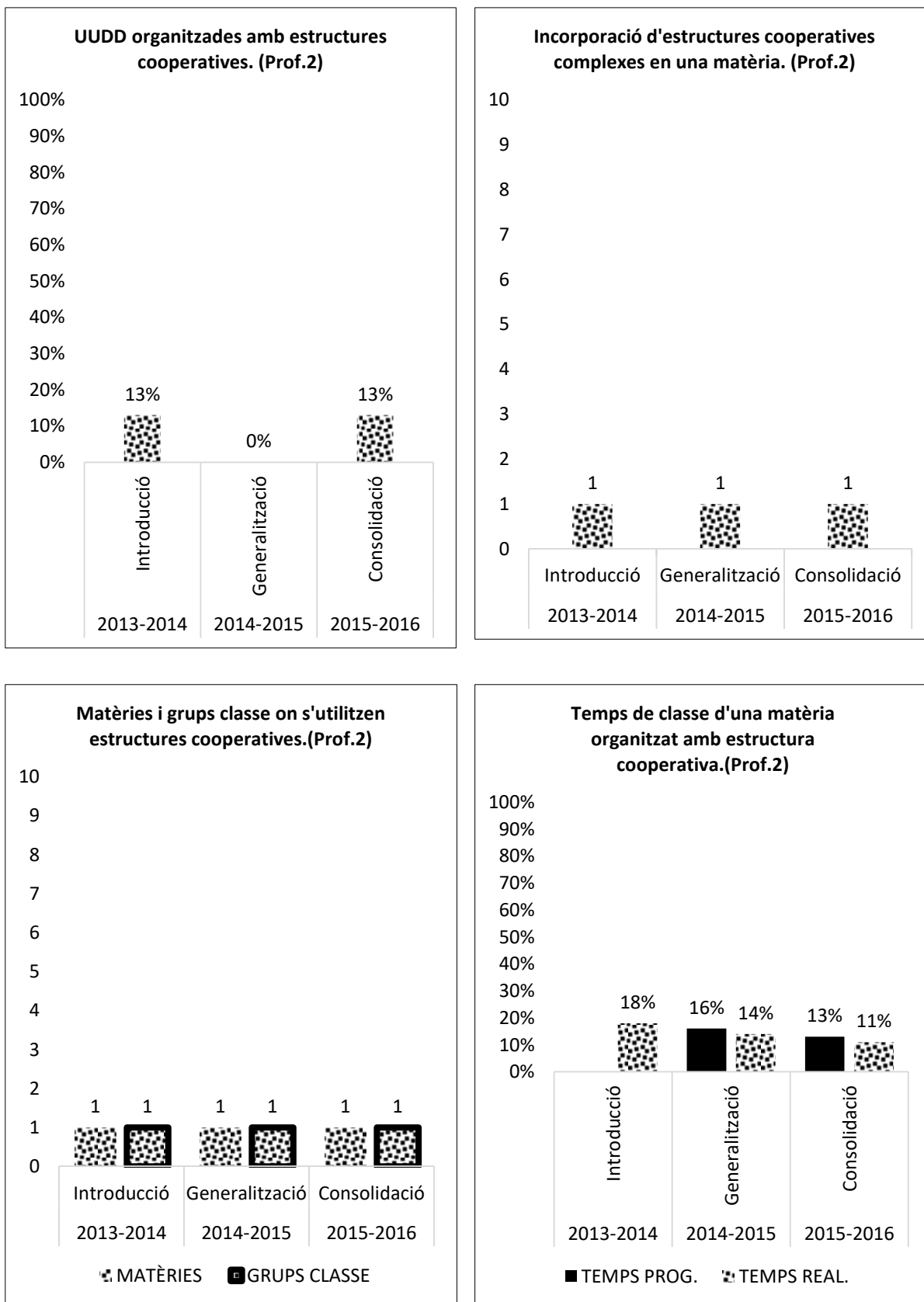


Figura 4.7. «Perfil del professor» 2 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives.

En síntesi, el professor 2, a l'etapa de consolidació programa unitats didàctiques amb estructura cooperativa en un grau molt baix (13% de les unitats didàctiques); i des d'una estabilització oscil·lant, al llarg de les tres etapes. Inicia l'aplicació d'estructures cooperatives complexes a l'etapa d'introducció i s'hi manté en una estabilització constant. Aplica estructures cooperatives en matèries i grups en un grau molt baix (20% de matèries i grups); amb una estabilització constant. Utilitza el temps de classe amb estructura cooperativa en un grau baix (11% del temps); en una regressió constant. El grau de coherència entre el temps programat i el temps realitzat és alt negatiu; per la poca diferència entre el que programa i el que fa però en fa menys del que programa.

4.1.2.3. Professor 3

Respecte les unitats didàctiques organitzades de forma cooperativa, el professor 3 en l'etapa d'introducció (2013-2014) n'organitza un 20%; com a l'etapa de generalització (2014-2015) i en l'etapa de consolidació (2015-2016). De manera que es manté en un grau molt baix en les tres etapes. Mostrant una estabilització constant; ja que en l'etapa de consolidació n'organitza en el mateix grau que en l'etapa d'introducció.

Amb relació a les estructures cooperatives complexes en les unitats didàctiques, el professor 3, n'aplica a l'etapa d'introducció (2013-2014), a l'etapa de generalització (2014-2015), i en l'etapa de consolidació (2015-2016). Per tant, aquesta dimensió està desenvolupada en un grau baix; ja que aplica alguna estructura cooperativa complexa; malgrat s'avanci a aplicar-ne a l'etapa d'introducció. Observem una estabilització constant, ja que el nombre d'estructures cooperatives complexes de l'etapa de consolidació és igual al de la introducció i igual al de la generalització.

Amb relació a la progressió de l'aplicació d'estructures cooperatives en matèries i grups classe; en l'etapa d'introducció (2013-2014), el professor 3 aplica estructures cooperatives en una matèria i un grup classe; en l'etapa de generalització (2014-2015) en la mateixa matèria, i en un grup classe; i en l'etapa de consolidació (2015-2016) augmenta a tres matèries i a vuit grups classe. De manera que en l'etapa de consolidació ha aplicat estructures cooperatives en matèries en un grau alt (75%) i molt alt en grups (89%). Manté una progressió oscil·lant; ja que manté la matèria i grup a l'etapa de d'introducció a l'etapa de generalització; i augmenta matèries i grups a l'etapa de consolidació. Segons els segons els criteris de centre, esmentats més amunt, aplica estructures cooperatives en matèries i grups en un grau molt alt (el 100% tant en matèries com en grups).

Resultats

Pel que fa a l'organització de temps de classe amb estructura cooperativa en una matèria, en l'etapa d'introducció (2013-2014) n'organitza un 14%; a l'etapa de generalització (2014-2015) augmenta al 24% i a l'etapa de consolidació (2015-2016) manté el mateix percentatge. De manera que en l'etapa d'introducció assolix un grau baix, en l'etapa de generalització augmenta a grau intermedi i s'hi manté en l'etapa de consolidació. Llavors podem dir que manté una progressió oscil·lant; ja que el grau assolit a consolidació és superior al de l'etapa d'introducció; i s'hi ha mantingut de generalització a consolidació.

Quant a la coherència entre el temps programat i el temps realitzat; en l'etapa de generalització (2014-2015) en té programat un 17% i en realitza un 24%; i en l'etapa de consolidació (2015-2016) en té programat un 12% i en realitza un 24%. De manera que tant en l'etapa de generalització com en l'etapa de consolidació mostra un grau de coherència molt baix positiu per la diferència entre el que programa i el que realitza; i és positiu perquè en realitza més del programat.

De manera que el seu perfil es presenta com podem observar en la Figura 4.8.

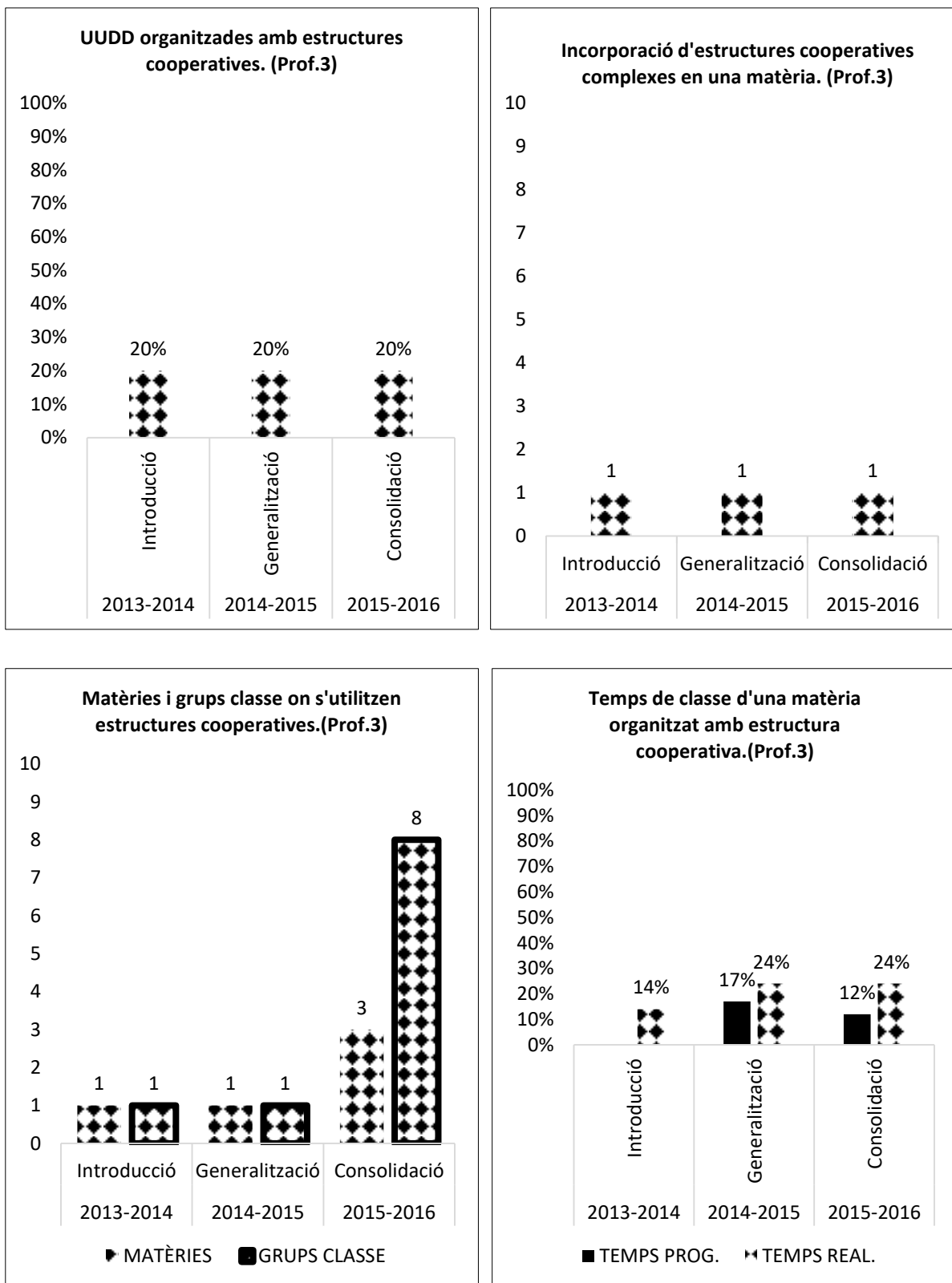


Figura 4.8. «Perfil del professor» 3 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives.

Resultats

En síntesi, el professor 3, a l'etapa de consolidació programa unitats didàctiques amb estructura cooperativa en un grau molt baix (20% de les unitats didàctiques); i des d'una estabilització constant, al llarg de les tres etapes. Inicia l'aplicació d'estructures cooperatives complexes a l'etapa d'introducció i s'hi manté en una estabilització constant. Aplica estructures cooperatives en matèries i grups en un grau alt en matèries (75%) i molt alt en grups (89%); amb una progressió oscil·lant. Utilitza el temps de classe amb estructura cooperativa en un grau intermedi (24% del temps); en una progressió oscil·lant. El grau de coherència entre el temps programat i el temps realitzat és molt baix positiu; per la poca diferència entre el que programa i el que fa però en fa més del que programa.

4.1.2.4. Professor 4

Respecte les unitats didàctiques organitzades de forma cooperativa, el professor 4 en l'etapa d'introducció (2013-2014) n'organitza un 67%; com en l'etapa de generalització (2014-2015); i a l'etapa de consolidació (2015-2016) n'organitza un 83%. De manera que passa d'un grau alt a l'etapa d'introducció i a la de generalització i passa a un grau molt alt a consolidació. Així doncs, mostra una progressió oscil·lant; ja que en l'etapa de consolidació n'organitza més que en l'etapa d'introducció, malgrat en l'etapa d'introducció i de generalització es mantenen en el mateix grau.

Amb relació a les estructures cooperatives complexes en les unitats didàctiques, el professor 4, no n'aplica, ni en l'etapa de generalització (2014-2015), ni en l'etapa de consolidació (2015-2016).

Amb relació a la progressió de l'aplicació d'estructures cooperatives en matèries i grups classe; en l'etapa d'introducció (2013-2014), aplica estructures cooperatives en una matèria impartida en tres grups classe; en l'etapa de generalització (2014-2015) en la mateixa matèria, en tres grups classe. En l'etapa de consolidació (2015-2016) en dues matèries i en sis grup classe. De manera que en l'etapa de consolidació ha aplicat estructures cooperatives amb un grau alt: el 67% de matèries i amb un grau molt alt (86%) de grups. El professor 4 manté una progressió oscil·lant; ja que manté la matèria i grup de l'etapa d'introducció en l'etapa de generalització i augmenta matèries i grups a l'etapa de generalització de consolidació.

Pel que fa a l'organització de temps de classe amb estructura cooperativa en una matèria, el professor 4, en l'etapa d'introducció (2013-2014), organitza un 36%; en l'etapa de generalització (2014-2015) disminueix a un 35% i en l'etapa de consolidació (2015-2016) disminueix a un 34%. De manera que en l'etapa d'introducció comença amb un grau molt alt i en l'etapa de generalització i consolidació és manté en un grau alt. Llavors podem dir que

l'evolució en el desenvolupament de la dimensió manté una regressió constant; ja que el grau assolit a consolidació és inferior, molt lleugerament, al de l'etapa d'introducció.

Quant a la coherència entre el temps programat i el temps realitzat; en l'etapa de generalització (2014-2015) en té programat un 40% i en realitza un 35%; i en l'etapa de consolidació (2015-2016) en té programat un 40% i en realitza un 34%. De manera que en l'etapa de generalització i en la de consolidació mostra un grau de coherència baix negatiu per la diferència entre el que programa i el que realitza; i és negatiu perquè en realitza menys del programat.

De manera que el seu perfil es presenta com podem observar en la Figura 4.9.

Resultats

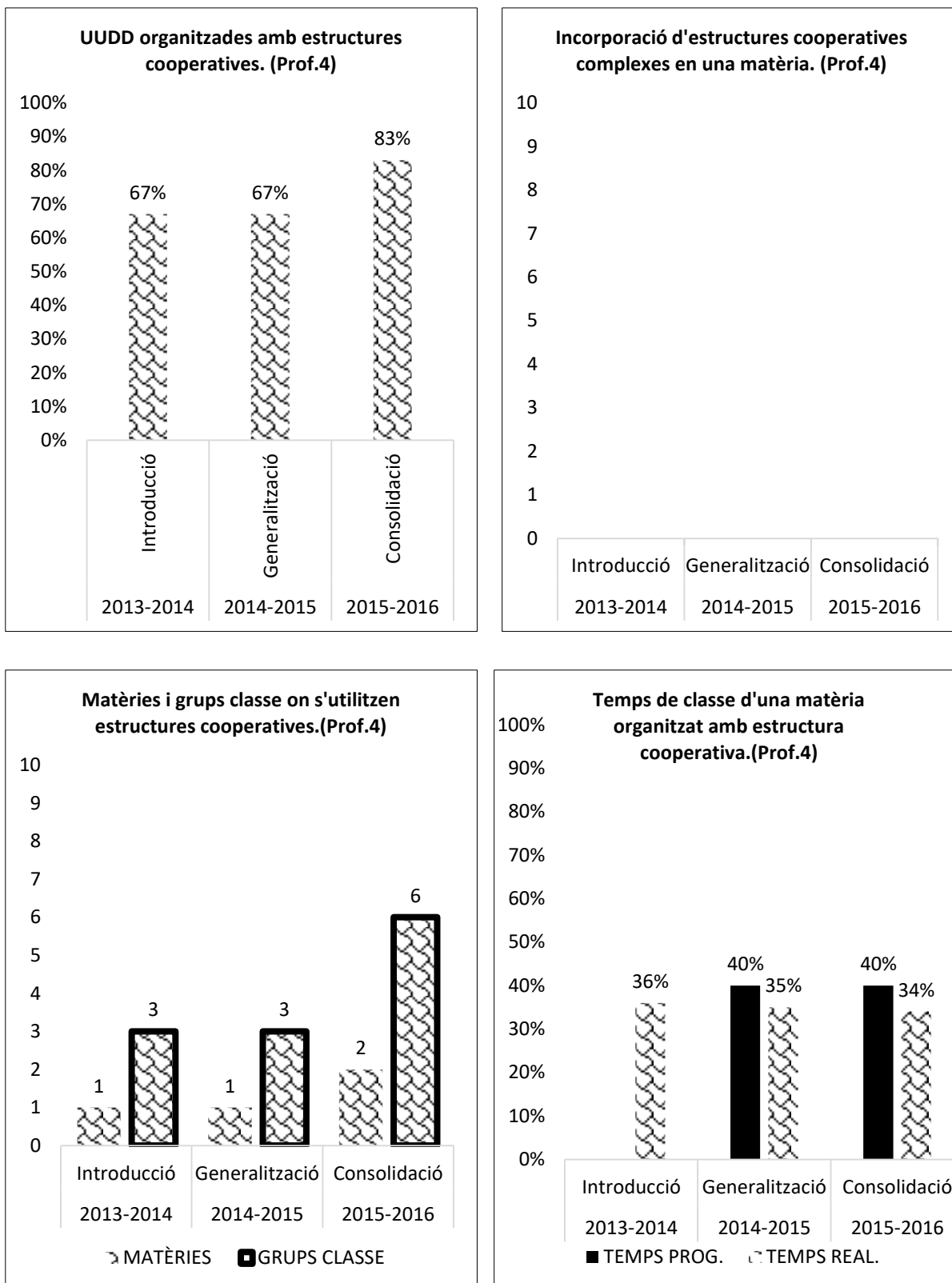


Figura 4.9. «Perfil del professor» 4 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives.

En síntesi, el professor 4, a l'etapa de consolidació, programa unitats didàctiques amb estructura cooperativa en un grau molt alt (83% de les unitats didàctiques); i des d'una progressió oscil·lant, al llarg de les tres etapes. No inicia l'aplicació d'estructures cooperatives complexes. Aplica estructures cooperatives en matèries i grups en un grau alt (67% de matèries) i molt alt (86%) de grups; amb una progressió oscil·lant. Utilitza el temps de classe amb estructura cooperativa en un grau alt (34% del temps); en una regressió constant, molt lleu. El grau de coherència entre el temps programat i el temps realitzat és baix negatiu; per la diferència que en fa i perquè en fa menys del que programa. té previst fer-ne un 40% i acaba fent un 34%.

4.1.2.5. Professor 5

Respecte les unitats didàctiques organitzades de forma cooperativa, el professor 5 a l'etapa d'introducció (2013-2014) i de generalització (2014-2015) no n'organitza cap; i a l'etapa de consolidació (2015-2016) n'organitza un 43%. De manera que passa d'un grau molt baix a introducció i generalització a un grau intermedi a l'etapa de consolidació. Així doncs, mostra una progressió oscil·lant; ja que en l'etapa de consolidació n'organitza més que en l'etapa d'introducció.

Amb relació a les estructures cooperatives complexes en les unitats didàctiques, el professor 5, no n'aplica, ni en l'etapa de generalització (2014-2015), ni en l'etapa de consolidació (2015-2016).

Amb relació a la progressió de l'aplicació d'estructures cooperatives en matèries i grups classe; en l'etapa d'introducció (2013-2014), aplica estructures cooperatives en una matèria impartida en tres grups classe; en l'etapa de generalització (2014-2015) en la mateixa matèria, en dos grups classe. En l'etapa de consolidació (2015-2016) en dues matèries i en sis grups classe. De manera que en l'etapa de consolidació ha aplicat estructures cooperatives amb un grau molt alt: el 100% de matèries i grups. El professor 5 manté una progressió oscil·lant; ja que manté la matèria de l'etapa d'introducció en l'etapa de generalització, disminueix un grup a l'etapa de generalització i augmenta matèries i grups a l'etapa de generalització de consolidació.

Pel que fa a l'organització de temps de classe amb estructura cooperativa en una matèria, el professor 5, en l'etapa d'introducció (2013-2014), organitza un 10% del temps com en l'etapa de generalització (2014-2015) i en l'etapa de consolidació (2015-2016) augmenta a un 19%. De manera que en l'etapa d'introducció comença amb un grau baix i s'hi manté en l'etapa de generalització. Passant a l'etapa de consolidació amb un grau intermedi. Llavors

Resultats

podem dir que l'evolució en el desenvolupament de la dimensió manté una progressió oscil·lant; ja que el grau assolit a consolidació és superior al de l'etapa d'introducció.

Quant a la coherència entre el temps programat i el temps realitzat; en l'etapa de generalització (2014-2015) en té programat un 27% i en realitza un 10%; i en l'etapa de consolidació (2015-2016) en té programat un 25% i en realitza un 19%. De manera que en l'etapa de generalització mostra un grau de coherència molt baix negatiu, per la diferència entre el que programa i el que realitza; i és negatiu perquè en realitza menys del programat. i en la de consolidació mostra un grau de coherència baix negatiu per la diferència entre el que programa i el que realitza; i és negatiu perquè en realitza menys del programat -té previst fer-ne un 25% i acaba fent un 19%. Tot i així, en realitza gairebé el doble que en l'etapa anterior.

De manera que el seu perfil es presenta com podem observar en la Figura 4.10.

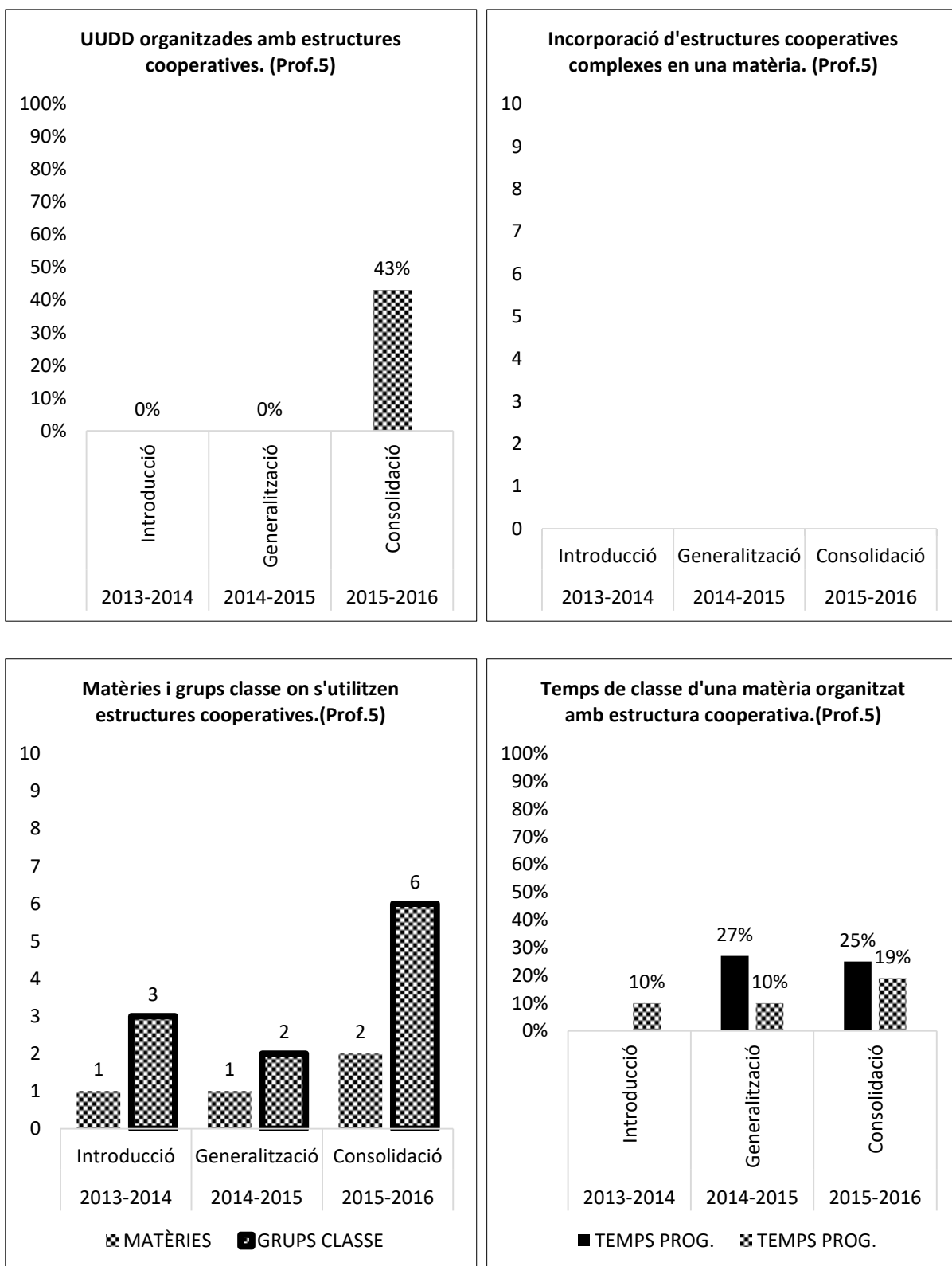


Figura 4.10. «Perfil del professor» 5 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives.

Resultats

En síntesi, el professor 5, a l'etapa de consolidació, programa unitats didàctiques amb estructura cooperativa en un grau molt intermedi (43% de les unitats didàctiques); i des d'una progressió oscil·lant, al llarg de les tres etapes. No inicia l'aplicació d'estructures cooperatives complexes. Aplica estructures cooperatives en matèries i grups en un grau molt alt (100% de matèries) amb una progressió oscil·lant. Utilitza el temps de classe amb estructura cooperativa en un grau intermedi (19% del temps); en una progressió oscil·lant. El grau de coherència entre el temps programat i el temps realitzat és baix negatiu; per la diferència que en fa i perquè en fa menys del que programa. Té previst fer-ne un 25% i acaba fent un 19%.

4.1.2.6. Professor 6

Respecte les unitats didàctiques organitzades de forma cooperativa, el professor 6 en l'etapa d'introducció (2013-2014) no n'organitza cap; en l'etapa de generalització (2014-2015) i en l'etapa de consolidació (2015-2016) n'organitza un 36%. De manera que es manté en un grau molt baix en les dues primeres etapes i passa a un grau baix a l'etapa de consolidació. Així doncs, mostra una progressió oscil·lant ja que en l'etapa de consolidació n'organitza més que en l'etapa d'introducció.

Amb relació a les estructures cooperatives complexes en les unitats didàctiques, el professor 6, n'aplica a l'etapa de generalització (2014-2015), i en l'etapa de consolidació (2015-2016). Per tant aquesta dimensió està desenvolupada en un grau baix. Amb una estabilització constant, ja que el nombre d'estructures cooperatives complexes de l'etapa de consolidació és igual al de la generalització.

Amb relació a la progressió de l'aplicació d'estructures cooperatives en matèries i grups classe; en l'etapa d'introducció (2013-2014), el professor 6 aplica estructures cooperatives en cinc matèries i en sis grup classe; en l'etapa de generalització (2014-2015) redueix a una matèria i a un grup classe; i en l'etapa de consolidació (2015-2016) augmenta a dues matèries i a dos grups classe. De manera que, malgrat en l'etapa d'introducció i de generalització ha aplicat estructures cooperatives en més matèries i grups classe, en l'etapa de consolidació ha aplicat estructures cooperatives en un grau baix (40% de matèries i grups) i amb una regressió oscil·lant; no obstant això, a l'etapa de consolidació manté la matèria i grup amb què va començar a l'etapa d'introducció.

Pel que fa a l'organització de temps de classe amb estructura cooperativa en una matèria, el professor 6, en l'etapa d'introducció (2013-2014) organitza un 7%; en l'etapa de generalització (2014-2015) augmenta al 14% i en l'etapa de consolidació (2015-2016) disminueix a un 9%. De manera que en les tres etapes manté un grau baix de temps de

classe amb estructura cooperativa. Podem dir que l'evolució en el desenvolupament de la dimensió manté una progressió oscil·lant; ja que el grau assolit a consolidació és superior al de l'etapa d'introducció; malgrat hagi disminuït respecte a generalització.

Quant a la coherència entre el temps programat i el temps realitzat; en l'etapa de generalització (2014-2015) en té programat un 20% i en realitza un 14%; i en l'etapa de consolidació (2015-2016) en té programat un 20% i en realitza un 9%. De manera que en l'etapa de generalització mostra un grau de coherència baix negatiu per la diferència entre el que programa i el que realitza; i és negatiu perquè en realitza menys del programat. En l'etapa de consolidació el grau de coherència és molt baix negatiu; en té programat un 20% i n'acaba fent un 9%. Tot i així, en realitza una mica més que a l'etapa d'introducció.

De manera que el seu perfil es presenta com podem observar en la Figura 4.11.

Resultats

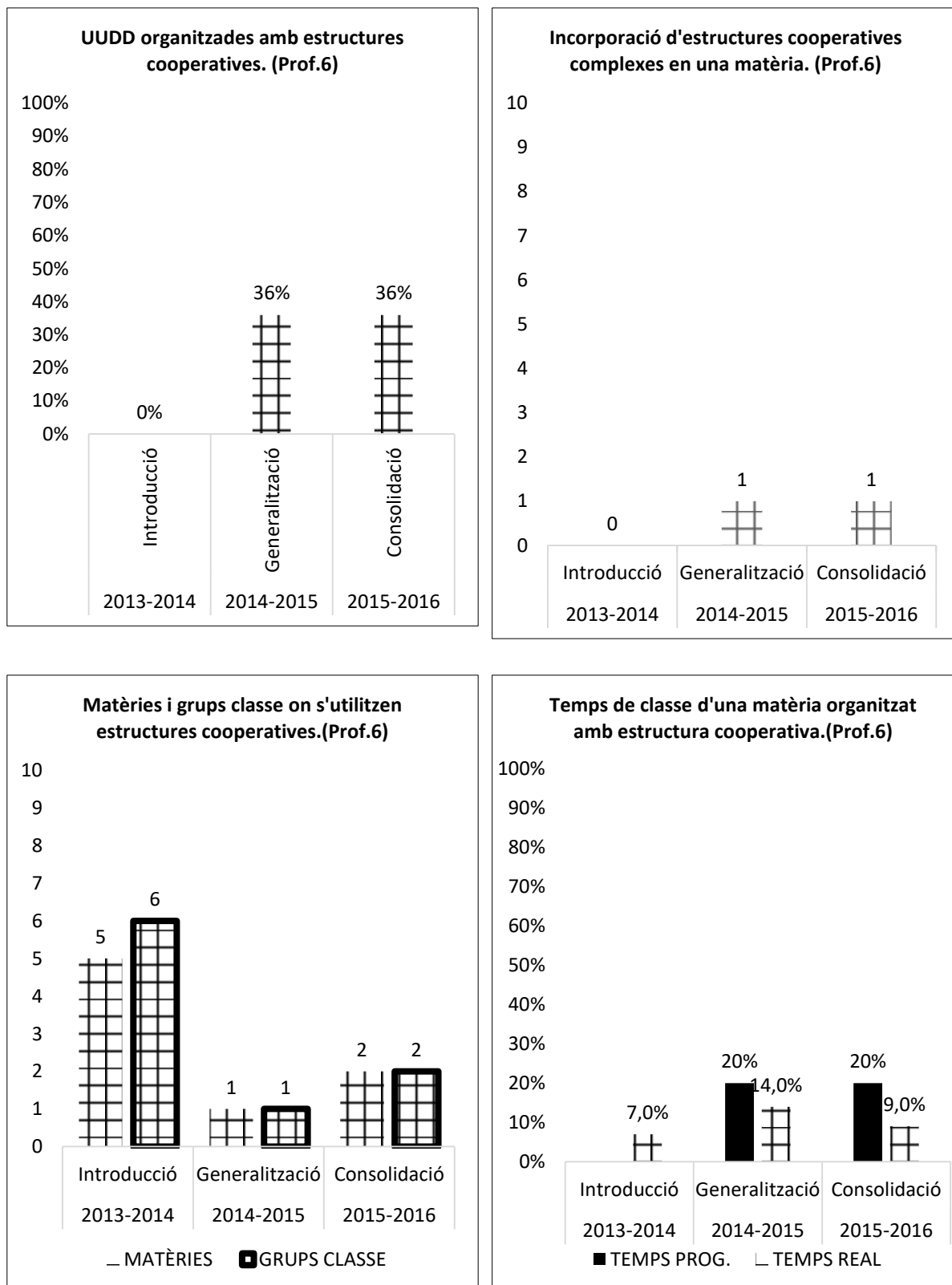


Figura 4.11. «Perfil del professor» 6 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives.

En síntesi, el professor 6, a l'etapa de consolidació programa unitats didàctiques amb estructura cooperativa en un grau baix (36% de les unitats didàctiques); i des d'una progressió oscil·lant, al llarg de les tres etapes. Inicia l'aplicació d'estructures cooperatives complexes a l'etapa de generalització i s'hi manté en una estabilització constant. Aplica estructures cooperatives en matèries i grups en un grau baix (40% de matèries i grups); amb una regressió oscil·lant. Utilitza el temps de classe amb estructura cooperativa en un grau baix (9% del temps); en una progressió oscil·lant. El grau de coherència entre el temps programat i el temps realitzat és molt baix negatiu; per la diferència entre el que programa i el que fa.

4.1.2.7. Professor 7

Respecte les unitats didàctiques organitzades de forma cooperativa, el professor 7 en l'etapa d'introducció (2013-2014) no n'organitza cap; en l'etapa de generalització (2014-2015) n'organitza el 22% i en l'etapa de consolidació (2015-2016) n'organitza un 33%. De manera que es manté en un grau baix a l'etapa d'introducció i a la de consolidació. Així doncs, mostra una progressió continua ja que en l'etapa de consolidació n'organitza més que en l'etapa d'introducció i que en la de generalització.

Amb relació a les estructures cooperatives complexes en les unitats didàctiques, el professor 7, n'aplica a l'etapa de generalització (2014-2015), i en l'etapa de consolidació (2015-2016). Per tant aquesta dimensió està desenvolupada en un grau baix. Amb una estabilització constant, ja que el nombre d'estructures cooperatives complexes de l'etapa de consolidació és igual al de la generalització.

Amb relació a la progressió de l'aplicació d'estructures cooperatives en matèries i grups classe; en l'etapa d'introducció (2013-2014), el professor 7 aplica estructures cooperatives en una matèria i en tres grups classe; en l'etapa de generalització (2014-2015) augmenta a tres matèries i cinc grups classe; i en l'etapa de consolidació (2015-2016) manté en tres matèries i en quatre grups classe. De manera que en l'etapa de consolidació ha aplicat estructures cooperatives en un grau intermedi (60% de matèries) i un grau alt (67%) de grups; amb una progressió oscil·lant.

Pel que fa a l'organització de temps de classe amb estructura cooperativa en una matèria, el professor 7, en l'etapa d'introducció (2013-2014) organitza un 7%; en l'etapa de generalització (2014-2015) augmenta al 23% i en l'etapa de consolidació (2015-2016) disminueix a un 29%. De manera que en l'etapa d'introducció manté un grau baix i l'augmenta a intermedi en les etapes de generalització i consolidació. Podem dir que l'evolució en el desenvolupament de la dimensió manté una progressió constant; ja que el

Resultats

grau assolit a consolidació és superior al de l'etapa d'introducció i en l'etapa de generalització ha augmentat el grau de l'etapa d'introducció.

Quant a la coherència entre el temps programat i el temps realitzat; en l'etapa de generalització (2014-2015) en té programat un 34% i en realitza un 23%; i en l'etapa de consolidació (2015-2016) en té programat un 34% i en realitza un 29%. De manera que en l'etapa de generalització mostra un grau de coherència molt baix negatiu per la diferència entre el que programa i el que realitza. En l'etapa de consolidació el grau de coherència és baix negatiu; perquè en té programat un 34% i n'acaba fent un 29%. Tot i així, en realitza una mica més que a l'etapa de generalització.

De manera que el seu perfil es presenta com podem observar en la Figura 4.12.

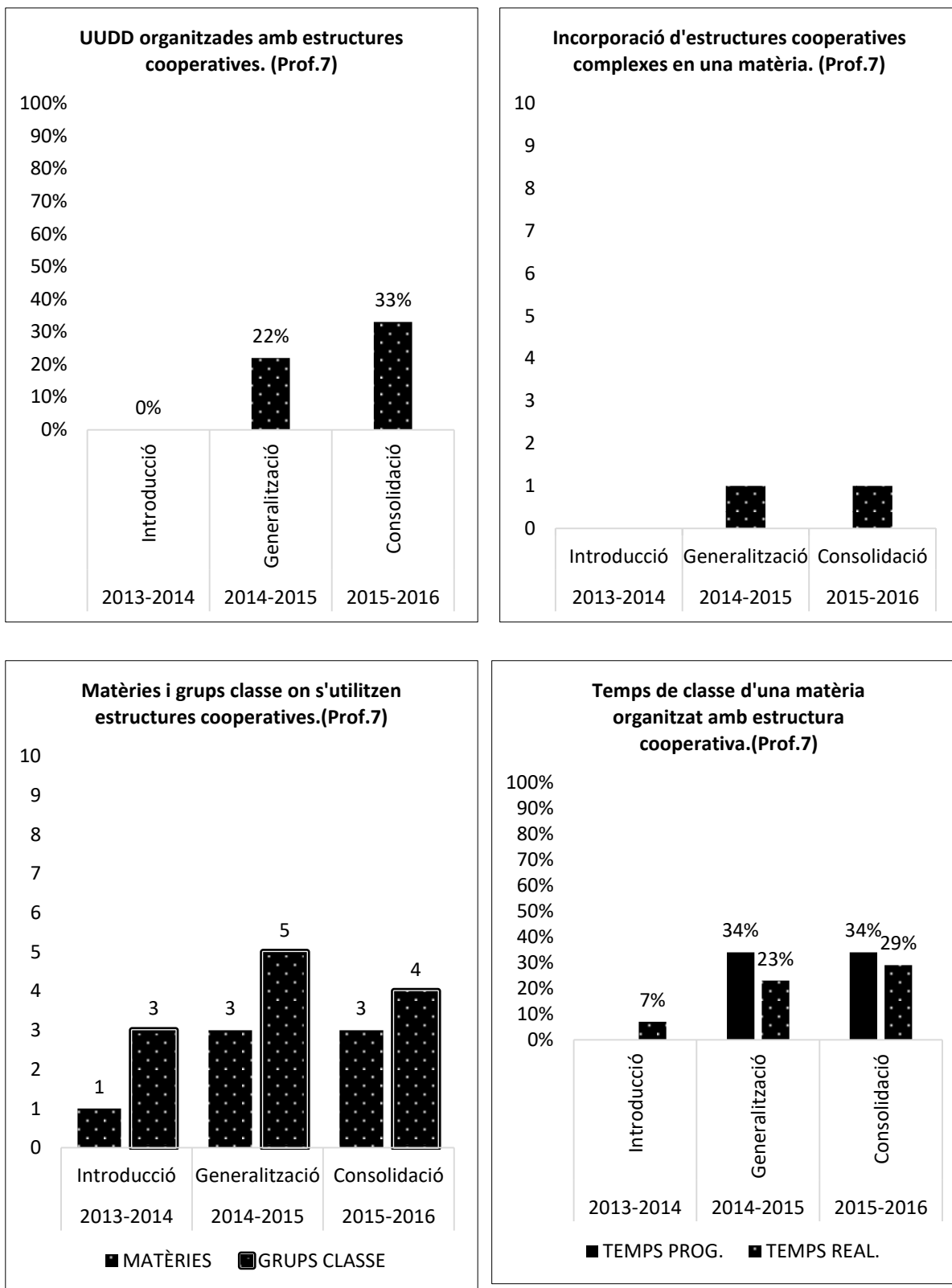


Figura 4.12. «Perfil del professor» 7 amb relació al desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives.

Resultats

En síntesi, el professor 7, a l'etapa de consolidació programa unitats didàctiques amb estructura cooperativa en un grau baix (33% de les unitats didàctiques); i des d'una progressió constant, al llarg de les tres etapes. Inicia l'aplicació d'estructures cooperatives complexes a l'etapa de generalització i s'hi manté en una estabilització constant. Aplica estructures cooperatives en matèries en un grau intermedi (60% de matèries) i alt en un grau alt (67% de grups); amb una progressió oscil·lant. Utilitza el temps de classe amb estructura cooperativa en un grau alt (29% del temps); en una progressió constant. I el grau de coherència entre el temps programat i el temps realitzat és baix negatiu; per la diferència entre el que programa i el que fa; en té programat un 34% i n'acaba fent un 29%. Tot i així, en realitza una mica més que a l'etapa de generalització.

4.1.2.8. «Perfils de professorat» segons l'evolució en l'organització de les activitats del activitat amb estructures cooperatives

A l'etapa de consolidació, i observant els perfils constituïts pel professorat segons el desenvolupament de les activitats del activitat amb estructures cooperatives podem concloure que fonamentalment el professorat té un perfil heterogeni amb relació al grau d'assoliment de les diferents dimensions; ja que 4 casos de 7 tenen resultats de les dimensions situats en tres nivells (Prof.1; Prof.3; Prof.5 i Prof.7); 1 cas de 7 té resultats de totes les dimensions en dos nivells (Prof.4) i 2 casos de 7 tenen resultats de totes les dimensions en el mateix nivell (Prof. 2 i Prof.6)

-En el perfil constituït pel professorat que mostra un nivell de desenvolupament alt hi ha un professor (Prof.4) que mostra un desenvolupament alt en totes les dimensions, excepte en una dimensió: incorporació d'estructures cooperatives complexes.

-En el perfil constituït pel professorat que mostra un desenvolupament intermedi hi ha quatre professors. Dos dels quals (Prof.1 i Prof.5) tenen dues dimensions desenvolupades en grau intermedi —unitats didàctiques programades amb estructures cooperatives i temps de classe organitzat amb estructura cooperativa—; dues dimensions en grau alt—matèries i grups amb estructures cooperatives— i dues en grau baix —Incorporació d'estructures complexes. Un professor (Prof.3) té una dimensió desenvolupada en grau intermedi —temps de classe amb estructura cooperativa—; dues en grau alt—matèries i grups amb estructures cooperatives—, i dues en grau baix —unitats didàctiques programades amb estructures cooperatives i incorporació d'estructures complexes. El professor (Prof.7), únicament, té una dimensió desenvolupada en grau intermedi —matèries amb estructures cooperatives—; dues en grau alt —grups classe i temps de classe amb estructures cooperatives—; i dues en grau baix —unitats didàctiques programades amb estructures cooperatives i incorporació d'estructures cooperatives complexes—.

-En el perfil constituït pel professorat que mostra un desenvolupament baix en totes les dimensions hi ha dos professors: el Prof.6 i el Prof.2.

Aquesta categorització ens permeten adjudicar un valor a cada «perfil de professor»; tal com hem presentat en els criteris d'anàlisi. Llavors, tenint en compte que el grau màxim d'assoliment en cada dimensió és de 3 punts, observem que 1 professor de 7, té una puntuació alta (12 punts sobre 15); 4 professors de 7 tenen una puntuació intermèdia (10 sobre 15); i 2 professors de 7 assoleixen una puntuació baixa (5 sobre 15); segons observem en la Taula 4.9 i la Figura 4.13.

Taula 4.9. Puntuació del grau de desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructures cooperatives.

| Puntuació segons grau de desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructures cooperatives. Molt alt o alt= 3 punts; Intermedi= 2 punts; Baix o molt baix= 1 punt | | | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Professors | Prof.1 | Prof.2 | Prof.3 | Prof.4 | Prof.5 | Prof.6 | Prof.7 |
| Dimensions de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructures cooperatives | | | | | | | |
| Unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| Incorporació d'estructures cooperatives complexes | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Matèries on s'utilitzen estructures cooperatives | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| Grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| Temps de classe organitzat amb estructura cooperativa | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| Total | 10 | 5 | 10 | 12 | 10 | 5 | 10 |

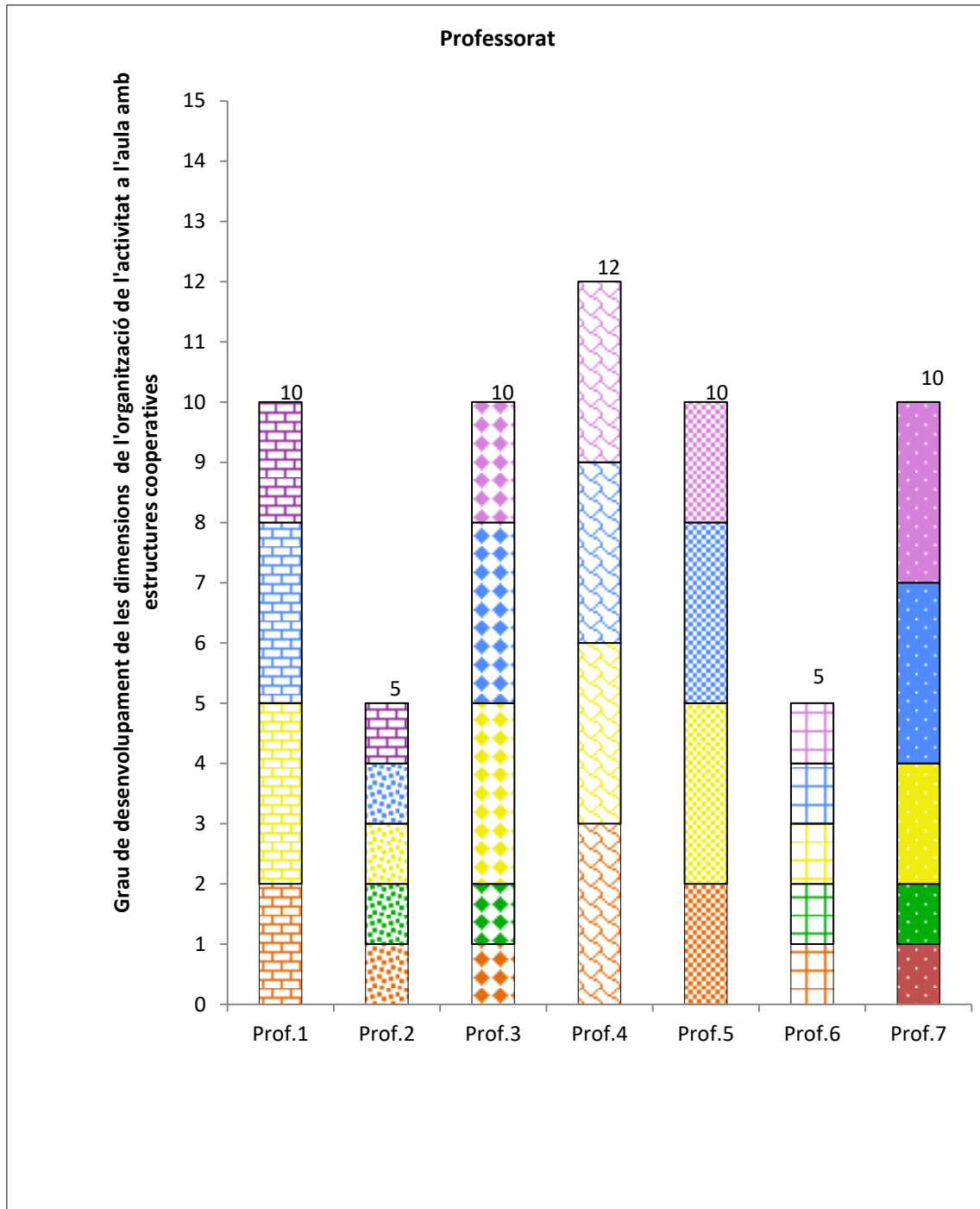


Figura 4.13. «Perfil de professorat» segons el grau de desenvolupament de les dimensions de l'organització de l'activitat a l'aula amb estructura cooperativa.

4.2. Objectiu 2. Descriure la percepció del professorat en relació a les aportacions de millora del Programa CA/AC a les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat

En aquest apartat presentem els resultats segons les dimensions del procés d'E-A que hem presentat més amunt: continguts d'aprenentatge, activitat educativa del professorat, activitat d'aprenentatge de l'alumnat, activitat conjunta professorat-alumnat i resultats d'aprenentatge de l'alumnat. Aquests resultats s'han obtingut de l'anàlisi de les dades dels 7 professors participants en la recerca, segons les seves respostes en el qüestionari inicial —realitzat a l'etapa d'introducció—; en l'entrevista semiestructurada i en el grup de discussió —realitzats a l'etapa de consolidació.—.

En un primer subapartat presentem els resultats que responen a la pregunta 2.1. per la qual es pot descriure la percepció de contribució de millora del Programa CA/AC a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A mitjançant la freqüència d'aportacions de millora que detecta el professorat a cada indicador, tal com hem explicat en els criteris d'anàlisi. La descripció es realitza amb les dades quantitatives i amb la transcripció d'algunes aportacions¹⁹ —pel seu valor il·lustratiu— que cada professor ha expressat en els instruments de recollida de dades. Així mateix es descriu la distribució de freqüències i el seu «grau d'equivalència» entre les dimensions del conjunt del procés E-A; de manera que es pot observar la percepció del professorat en quant a si el Programa CA/AC aporta millores en totes les dimensions del procés d'E-A per igual o si n'aporta de manera particular en algunes més que en d'altres.

En un segon subapartat presentem els resultats que responen a la pregunta 2.2. per la qual s'observen diferents «perfils de professorat» segons les seves aportacions de millora en les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat.

4.2.1. Pregunta 2.1. Com percep el professorat la contribució del Programa CA/AC a la millora de les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat?

Segons hem exposat més amunt, presentem els resultats segons les cinc dimensions següents: continguts d'aprenentatge, activitat educativa professorat, activitat d'aprenentatge

¹⁹ Per indicar la referència de les aportacions del professorat s'utilitza l'abreviatura dels instruments de recollida de dades de la següent forma:

Qüestionari inicial (QI.) i el codi numèric que el professor té assignat en la base de dades de la formació-assessorament.

Entrevista semiestructurada (E.) i el codi numèric del professor que s'ha assignat en la recerca
Grup de discussió (GD.) i el codi numèric del professor que s'ha assignat en la recerca.

Resultats

de l'alumnat, activitat conjunta professorat-alumnat i resultats d'aprenentatge de l'alumnat; amb les subdimensions i indicadors que desenvolupem més avall.

D'un total de 191 aportacions de millora, la dimensió 1.Continguts d'aprenentatge en té el 5,8% (11 de 191) essent el seu «grau de contribució» molt baix. La dimensió 2.Activitat educativa del professorat en té el 25,7% (49 de 191) i hi contribuiria en un grau alt. La dimensió 3.Activitat d'aprenentatge de l'alumnat en té el 34,6% (66 de 191) i hi contribuiria en un grau molt alt. La dimensió 4.Activitat conjunta professorat-alumnat, en té el 17,8% (34 de 191) i hi contribuiria en un grau intermedi; així com la dimensió 5.Resultats d'aprenentatge que en té el 16,2% (31 de 191). Tal com observem en Taula 4.10

Taula 4.10. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada dimensió; i «grau de contribució» de les aportacions de cada dimensió al conjunt del procés d'E-A de tot l'alumnat.

| Dimensions del procés d'E-A | Aportacions de millora (Freq.) | «Grau de presència» de les aportacions (Perc.) | «Grau de contribució» de les aportacions de millora de la dimensió, al procés d'E-A |
|--|--------------------------------|--|---|
| 1.Continguts d'aprenentatge | 11 | 5,8% | Molt baix |
| 2.Activitat educativa professorat | 49 | 25,7% | Alt |
| 3.Activitat aprenentatge alumnat | 66 | 34,6% | Molt alt |
| 4.Activitat conjunta professorat-alumnat | 34 | 17,8% | Intermedi |
| 5.Resultats d'aprenentatge alumnat | 31 | 16,2% | Intermedi |
| TOTAL | 191 | 100,0% | |

Segons els criteris d'anàlisi indicats més amunt podem dir que el «grau d'equivalència» entre les cinc dimensions del procés d'E-A és baix, ja que són dues de cinc, les dimensions que tenen un percentatge d'aportacions en un grau intermedi (16%-24%): —la dimensió 4.Activitat conjunta professorat-alumnat i la dimensió 5.Resultats d'aprenentatge alumnat—. Cal destacar que altres dues dimensions tenen percentatges en un grau alt (25%-29%): —la dimensió 2.Activitat educativa del professorat—, i en un grau molt alt (>30%) —la dimensió 3.Activitat d'aprenentatge de l'alumnat—. Tal com s'observa en la Figura 4.14

Llavors, segons aquestes dades, el professorat percep que el Programa CA/AC aporta millores en el conjunt del procés E-A de manera molt rellevant a l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat i a l'activitat educativa del professorat; de manera rellevant a l'activitat conjunta

professorat-alumnat i a resultats d'aprenentatge de l'alumnat; i molt poc rellevant a continguts d'aprenentatge.

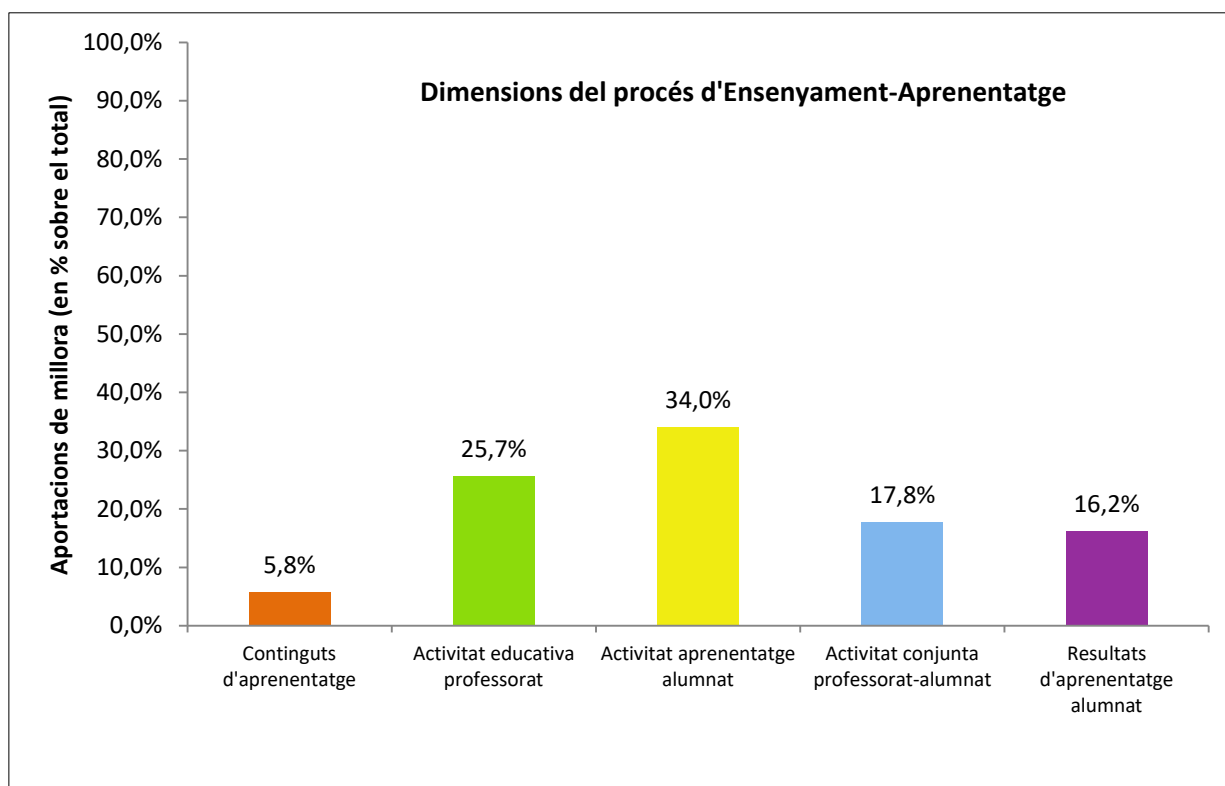


Figura 4.14. Percentatge d'aportacions de millora de cada dimensió al conjunt del procés d'E-A de tot l'alumnat

A continuació, per cada dimensió del procés d'E-A, explicitem:

- El «grau de contribució» de cada subdimensió en la dimensió, mitjançant grau de presència i «grau d'equivalència» entre les aportacions de les subdimensions.
- La freqüència d'aportacions per indicadors de cada subdimensió
- La transcripció d'algunes aportacions.

4.2.1.1. Continguts d'aprenentatge

Tal com hem vist més amunt, les 11 aportacions de millora de la dimensió continguts d'aprenentatge suposen el 5,8% d'aportacions del conjunt al procés d'E-A. La subdimensió 1.1.Exploració d'idees prèvies té un «grau de contribució» molt baix perquè no té cap aportació; la subdimensió 1.2.Introducció de nous continguts té un «grau de contribució» intermedi amb 3 aportacions d'11 (27,3%); la subdimensió 1.3.Estructuració dels coneixements té un «grau de contribució» molt alt, amb 7 aportacions d'11 (63,4%); i la subdimensió 1.4. Aplicació dels coneixements té un «grau de contribució» molt baix, amb 1 aportació d'11 (9,1%). Tal com s'observa en la Taula 4.11.

Resultats

Taula 4.11. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada subdimensió a la dimensió 1. Continguts d'aprenentatge; i el «gra de contribució» de cada subdimensió a la dimensió.

| Subdimensions de la Dimensió 1. Continguts d'aprenentatge | Aportacions de millora (Freq.) | Grau de presència de les aportacions (P%) | «Gra de contribució» de les aportacions de millora de la subdimensió, a la dimensió. |
|---|--------------------------------|---|--|
| 1.1.Exploració idees prèvies | 0 | 0% | Molt baix |
| 1.2.Introducció nous continguts | 3 | 27,3% | Intermedi |
| 1.3.Estructuració coneixements | 7 | 63,4% | Molt alt |
| 1.4.Aplicació coneixements | 1 | 9,1% | Molt baix |
| TOTAL | 11 | 100% | |

Aquesta distribució de freqüències entre els indicadors de cada subdimensió indica un grau d'equivalència baix entre les 4 subdimensions de la dimensió 1. Continguts; ja que només 1 de les subdimensions es troba en un valor intermedi, (21%-29%) —la subdimensió 1.2. Introducció de nous continguts—, tal com s'observa en la Figura 4.15. No obstant això cal destacar el grau molt alt de contribució de la subdimensió 1.3. Estructuració dels coneixements.

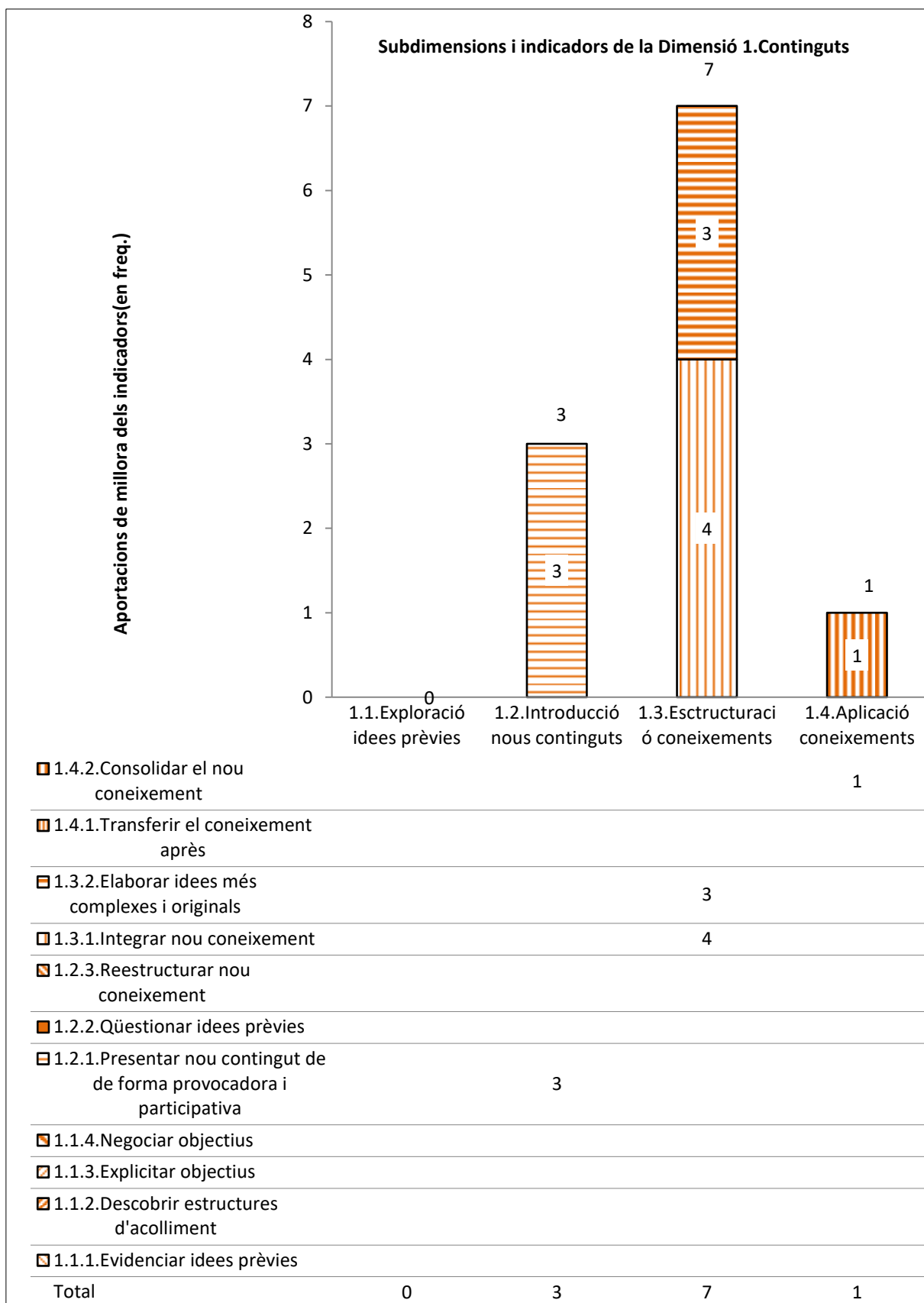


Figura 4.15. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 1. Continguts d'aprenentatge.

Resultats

Les 11 aportacions de millora de la Dimensió 1.Continguts d'aprenentatge es distribueixen entre els indicadors i subdimensions de la forma següent:

- La subdimensió 1.1.Exploració d'idees prèvies no té cap aportació entre els 4 indicadors: 1.1.1.Evidenciar idees prèvies; 1.1.2.Descobrir estructures d'acolliment; 1.1.3.Explicitar objectius i 1.1.4.Negociar objectius.
- La subdimensió 1.2.Introducció de nous continguts té 3 aportacions d'11, entre els 3 indicadors de la subdimensió.

- L'indicador 1.2.1.Presentar els nous coneixements de forma provocadora i participativa té les 3 aportacions, de les que destaquem:

«He d'implicar més els nanos perquè ells creïn i es busquin els continguts.» (GD.Prof.5)

- L'indicador 1.2.2.Qüestionar les idees prèvies provocant el dubte, no té cap aportació, així com l'1.2.3.Reestructurar el nou coneixement.

- La subdimensió 1.3.Estructuració de coneixements té 7 aportacions d'11 entre els 2 indicadors.

- L'indicador 1.3.1.Integrar nous coneixements té 4 aportacions de 7, de les que destaquem:

«Pot resultar una manera que els continguts s'entenguin millor.» (QI.7217)

«Crec que pot resultar una manera més divertida d'estudiar els continguts de la meva assignatura.» (QI.7217)

«La gran majoria d'activitats CA/AC les fem fins i tot, no per treballar continguts nous que s'aprenen a l'aula, al moment, sinó com a repàs de coses que han de saber.» (E.Prof.2)

- L'indicador 1.3.2.Elaborar idees més complexes i originals en té 3 de 7, de les que destaquem:

«Genera moltes més idees que no havien sortit abans o que no haurien sortit.» (GD.Prof.3)

- La subdimensió 1.4.Aplicació dels continguts té 1 aportació d'11 entre els 2 indicadors. L'indicador 1.4.1.Transferir el coneixement après no té cap aportació; i l'indicador 1.4.2.Consolidar els nous aprenentatges en té 1 d'1, la que fa el professor 2 en l'entrevista:

«Els grups CA/AC, ho fem servir molt per practicar la resolució de problemes.» (E.Prof.2)

Així doncs, segons les dades obtingudes, la percepció del professorat és que les millores incideixen de manera molt rellevant a l'estructuració dels coneixements; de manera rellevant a la introducció de nous continguts; de manera poc rellevant a l'aplicació dels coneixements; i de manera gens rellevant a l'exploració d'idees prèvies.

4.2.1.2. Activitat educativa del professorat

Tal com hem vist més amunt, les 49 aportacions de millora de la dimensió activitat educativa del professorat suposen el 25,7% d'aportacions del conjunt al procés d'E-A. La subdimensió 2.1. Rol de professorat té un grau d'aportacions molt baix amb 3 aportacions de 49 (6,1%) i la subdimensió 2.2.Funcions del professorat té un «grau de contribució» molt alt , amb 46 aportacions de 49 (93,9%). Tal com s'observa en la Taula 4.12

Taula 4.12. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada subdimensió a la dimensió 2. Activitat educativa del professorat; i el «grau de contribució» de cada subdimensió a la dimensió.

| Subdimensions de la Dimensió 2.Activitat educativa del professorat | Aportacions de millora (Freq.) | «Grau de presència» de les aportacions (P%) | «Grau de contribució» de les aportacions de millora de la subdimensió, a la dimensió. |
|--|--------------------------------|---|---|
| 2.1.Rol del professorat | 3 | 6,1% | Molt baix |
| 2.2.Funcions del professorat | 46 | 93,9% | Molt alt |
| TOTAL | 49 | 100% | |

Aquesta distribució de freqüències entre els indicadors de la subdimensió indica un grau d'equivalència molt baix entre les 2 subdimensions de la dimensió 2. Activitat educativa del professorat, donat que cap de les subdimensions es troba en un valor intermedi (46%-54%), tal com mostra la Figura 4.16. No obstant això, cal destacar el grau molt alt de contribució de la subdimensió 2.2.Funcions del professorat.

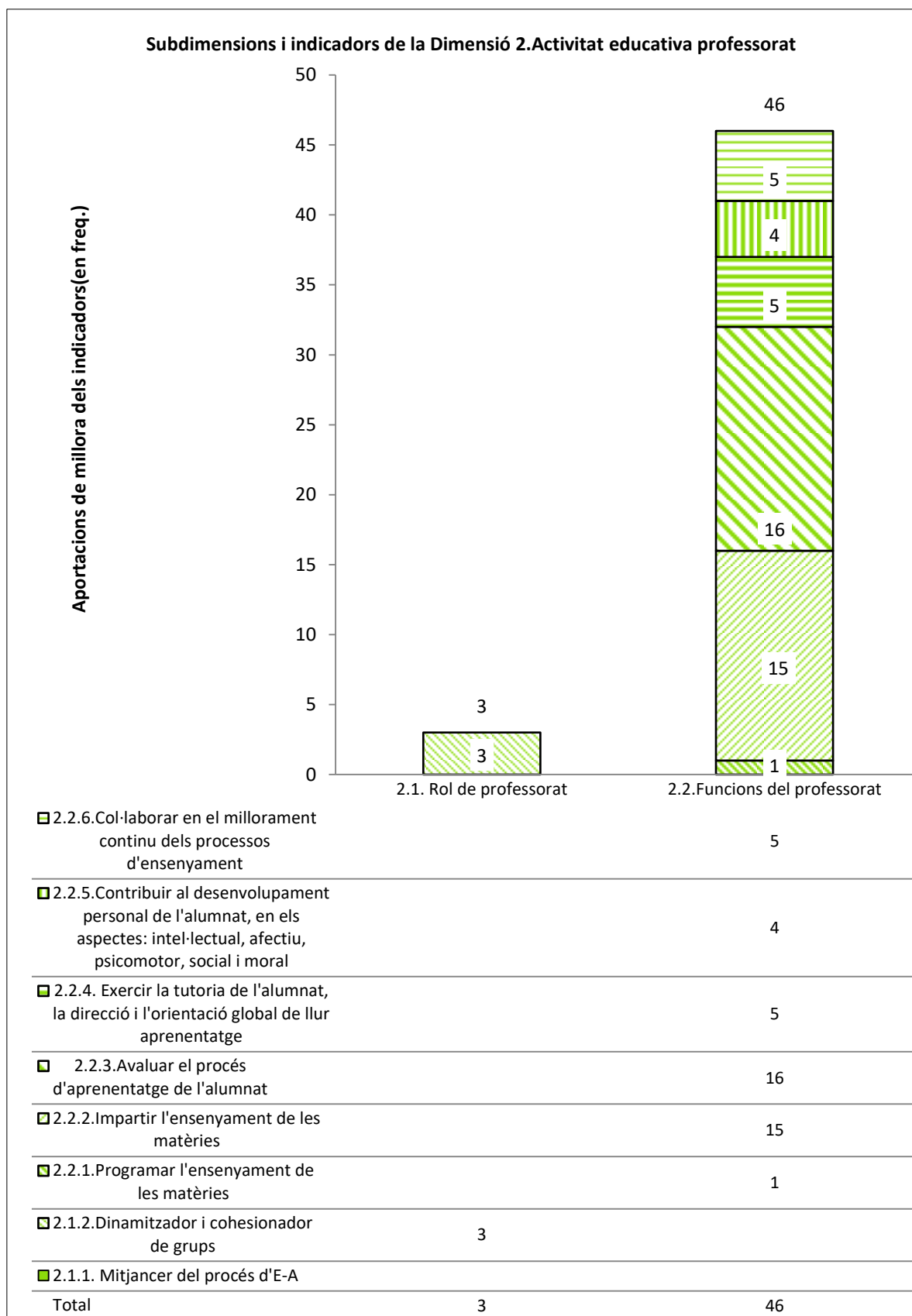


Figura 4.16. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 2. Activitat educativa del professorat

Les 49 aportacions de millora de la Dimensió 2. Activitat educativa del professorat es distribueixen entre els indicadors i subdimensions de la forma següent:

- La subdimensió 2.1. Rol del professorat té 3 aportacions de 49 entre els 2 indicadors de la subdimensió.

- L'indicador 2.1.1. Mitjancer del procés d'E-A no té cap aportació;
- L'indicador 2.1.2. Dinamitzador i cohesionador de grups, té les 3 aportacions de les 3 de la subdimensió; de les que en destaquem:

«pots anar grup per grup i anar-los dirigint una mica. Llavors la funció és diferent.» (E.Prof.6)

- La subdimensió 2.2. Funcions del professorat té 46 aportacions de 49 entre els 6 indicadors de la subdimensió.

- L'indicador 2.2.1. Programar l'ensenyament de les matèries, té 1 aportació de 46; que l'aporta el professor 4 en el grup de discussió:

«t'obliga a ser més racional amb tot. Sobretot quan programes. Les programacions han d'estar molt ben pensades perquè tampoc pots deixar temari.» (GD.Prof.4)

- L'indicador 2.2.2. Impartir ensenyament de les matèries té 15 aportacions de 46; de les que destaquem les següents:

«Influeix una mica en tot, perquè has de canviar el model mental, llavors t'influeix en tot: en la manera de fer les classes.» (E.Prof.4)

«has d'estar allà i has d'anar voltant.» (E.Prof.5)

«Millora en què...potser, no estiguem tan tancats a explicar.» (E.Prof.6)

«si t'ho demanen a tu, pares la classe i tornes a fer-ho tot, però clar potser és el problema de dues persones, de dos grups, no cal que pari deu minuts en explicar tot això. En canvi si ho fan en petit grup els és més fàcil tots després, tots, anar avançant.» (E.Prof.7)

«puc ampliar matèria amb més facilitat amb grups que avancin més.» (QI.7259)

«Amb correcció d'activitats, s'alleugereix més que no pas si vaig corregint jo sola davant de tots els altres.» (E.Prof.1)

*«disminueixes el temps destinat a l'explicació només del professor.»
(QI.7254)*

«és un canvi d'estructura mental, al principi fa bastanta por perquè et dona la sensació que perds el control de la classe perquè hi ha molt merder, perquè tothom està xerrant...un es mou cap aquí, l'altre cap allà...I són coses que no hi està habituat, llavors et dona la sensació que perds el control.» (E.Prof.4)

*«t'obliga a treballar de manera diferent amb els nanos, completament.»
(E.Prof.4)*

«les classes canvien. Canvia. Clar, és més activa.» (E.Prof.5)

- L'indicador 2.2.3.Avaluar el procés d'aprenentatge de l'alumnat té 16 aportacions de 46; de les que destaquem les següents:

«Un alumne que el considerem que és excel·lent, no ho serà mai si a més no sap treballar cooperativament.» (E.Prof.1)

«abans només avaluava el resultat final.» (GD.Prof.3)

«els pot ajudar a salvar l'assignatura.» (E.Prof.1)

«T'obligarà a avaluar d'una manera diferent els alumnes.» (E.Prof.4)

«Has d'anar mirant que ho facin bé i si tenen dubtes.» (E.Prof.5)

«Ara tinc en compte com funcionen com a grup, que abans no ho tenia en compte.» (GD.Prof.3)

«Farem pocs exercicis i vull veure com els fan i si puc el vull veure com els fan, tots.» (GD.Prof.6)

«en teoria si fan bé les activitats i tal com se'ls demana, doncs, han de participar tots i una manera d'assegurar-ho és si hi vas i ho mires.» (E.Prof.6)

«És un 10% de la nota.» (E.Prof.1)

- L'indicador 2.2.4.Exercir la tutoria de l'alumnat, la direcció i l'orientació global de llur aprenentatge té 5 aportacions de 46; de les que destaquem les que fa el professor 6 a l'entrevista:

«poder anar a uns alumnes, acostar-m'hi; i dir:- veieu que això no ho esteu fent bé... -Hauríeu de tirar per aquí...Hauríeu de tirar per allà... Tota aquesta part; aquesta implicació que tens amb els alumnes és important.» (E.Prof.6)

«hi havia dues opcions: o anaves allà t'assentaves i tanquem...o, nois què fem? Havia de sacrificar una hora del matí i una de la tarda i fer-ho ben fet. I si cal parlar-ne fora.» (GD.Prof.6)

- L'indicador 2.2.5.Contribuir al desenvolupament personal de l'alumnat, en els aspectes intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral, té 4 aportacions de 46, de les que destaquem dues del professor 6 al Grup de Discussió:

«Intentaves que aquell grup acabés en aquell dia en aquella aula, en aquella classe, doncs entenent una mica què els havia passat. Perquè entenien que també era part d'aquesta feina.» (GD.Prof.6)

«m'anaven dient que anaven més bé, tenien menys problemes. Però no m'ho deien els nens, m'ho deien alguns professors.» (GD.Prof.6)

- L'indicador 2.2.6.Col·laborar en el millorament continu dels processos d'ensenyament té 5 aportacions de 46; de les que en destaquem una del professor 4 a l'entrevista:

«Ens ajuda a innovar. Jo almenys, la meua percepció que tinc és que a part de treballar en equip, hem d'anar més enllà.» (E.Prof.4)

«a mi m'ha influït molt. M'ha qüestionat el que estava fent a classe i m'ha fet veure que és un esgraó més.» (GD.Prof.4)

Llavors, les millores incideixen de manera molt rellevant a les Funcions del professorat i de manera molt poc rellevant al Rol del professorat.

4.2.1.3. Activitat aprenentatge alumnat

Tal com hem vist més amunt, les 66 aportacions de millora de la dimensió activitat aprenentatge alumnat suposen el 34,6% d'aportacions al conjunt del procés d'E-A. La subdimensió 3.1.Presència té un «grau de contribució» molt baix, amb 3 aportacions de 66 (4,5%); la subdimensió 3.2.Participació té un grau de participació molt alt, amb 57 de 66 (86,4%) i la 3.3.Progrés en l'aprenentatge té un grau de participació molt baix, amb 6 aportacions de 66 (9,1%). Tal com s'observa en la Taula 4.13.

Resultats

Taula 4.13. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada subdimensió a la dimensió 3. Activitat aprenentatge de l'alumnat ; i el «grau de contribució» de cada subdimensió a dimensió.

| Subdimensions de la Dimensió 3. Activitat aprenentatge de l'alumnat | Aportacions de millora (Freq.) | «Grau de presència» de les aportacions (P%) | «Grau de contribució» de les aportacions de millora de la subdimensió, a la dimensió. |
|---|--------------------------------|---|---|
| 3.1. Presència | 3 | 4,5% | Molt baix |
| 3.2. Participació | 57 | 86,4% | Molt alt |
| 3.3. Progrés en l'aprenentatge | 6 | 9,1% | Molt baix |
| TOTAL | 66 | 100% | |

Aquesta distribució de freqüències entre els indicadors de la subdimensió indica un grau gens equivalent entre les tres subdimensions, ja que cap d'elles es situa en el valor intermedi (30%-38%), tal com mostra la Figura 4.17; però cal destacar el molt alt «grau de contribució» de la subdimensió 3.2. Participació.

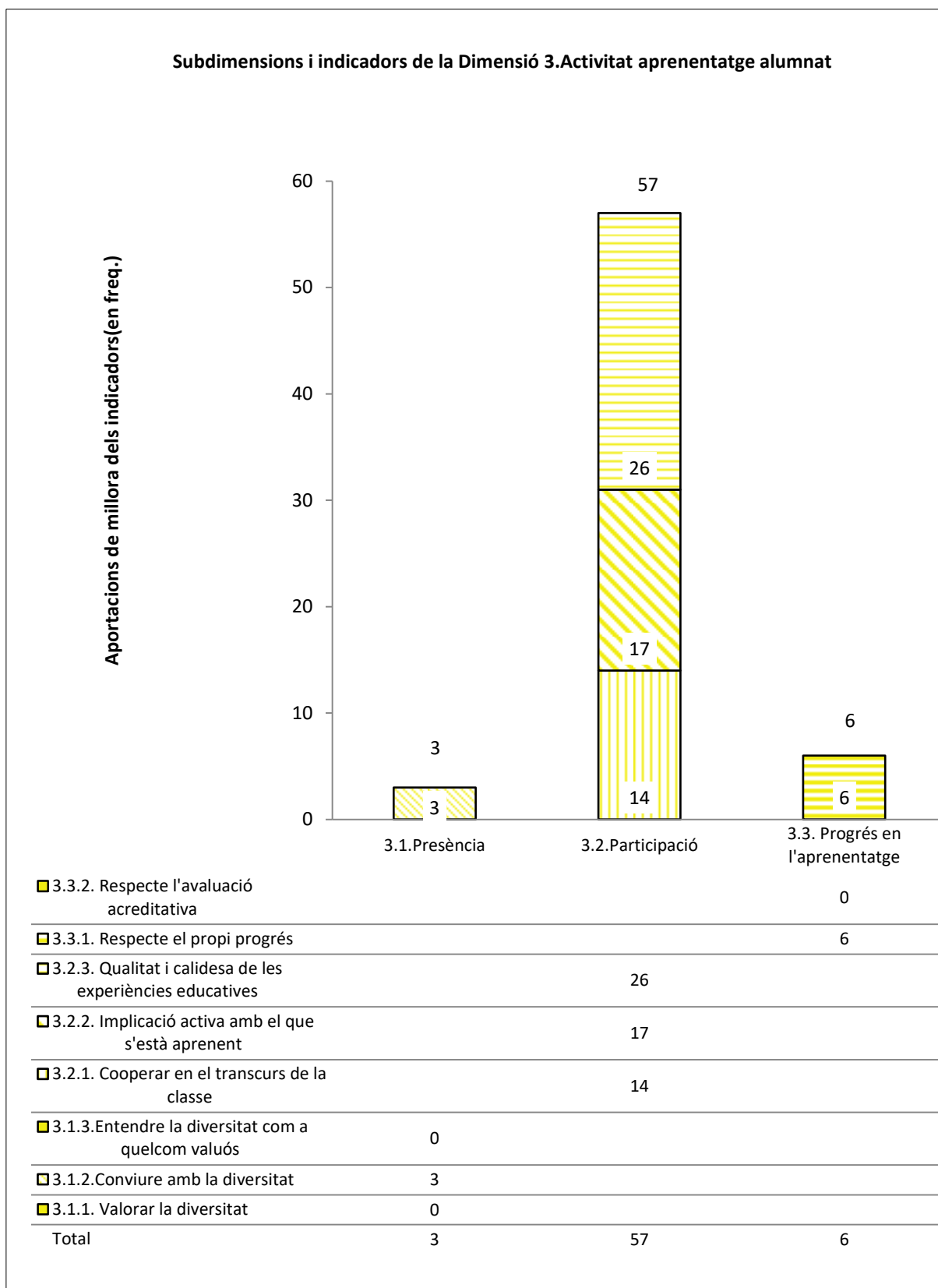


Figura 4.17. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 3. Activitat d'aprenentatge de l'alumnat.

Resultats

Les 66 aportacions de millora de la Dimensió 3. Activitat d'aprenentatge de l'alumnat es distribueixen entre els indicadors i subdimensions de la forma següent:

- La subdimensió 3.1. Presència té 3 aportacions de 66, entre els 3 indicadors de la subdimensió.

- L'indicador 3.1.1. Valorar la diversitat no té cap aportació.
- L'indicador 3.1.2. Conviure amb la diversitat, té les 3 aportacions de la subdimensió, del que destaquem:

«la meva sorpresa és que si que s'ha notat que amb nanos a la baixa, molt a la baixa, és a dir de Pla Individualitzat se'ls accepta sense cap mena de problema, comencen a entendre que ells a dintre de l'equip no poden fer tots iguals.» (E.Prof.4)

- L'indicador 3.1.3. Entendre la diversitat com a quelcom valuós de la societat no té cap aportació.

- La subdimensió 3.2. Participació té 57 aportacions de 66 entre els 3 indicadors.

- L'indicador 3.2.1. Cooperar en el transcurs de la classe; té 14 aportacions de 57; de les que destaquem:

«Depenent de l'estructura que apliquis, clar, però el fet que un hagi d'aportar una idea, l'altre n'hagi de portar una altra, obligatòriament, l'altre n'hagi de portar una altra, doncs...si o sí et toca dir alguna cosa, no? I en aquest moment, clar, evidentment, participes més que si no hi hagués aquesta estructura.» (E.Prof.3)

«Hi ha activitats que es fan en cooperatiu que certament generen més participació; no vull dir aprenentatge exactament, però la participació puntual amb aquella activitat sí.» (GD.Prof.1)

«He aconseguit sentir la veu a gent que a la classe no els hi sento mai.» (GD.Prof.4)

«Participen bastant però també en tant que tu controlis més (...) és sentir-se vigilats i controlats, llavors participen més.» (QI.7264)

«participen més alumnes que si haguessin hagut de fer sols l'activitat.» (E.Prof.6)

- L'indicador 3.2.2. Implicació activa amb el que s'està aprenent en té 17 de 57; de les que destaquem:

«Jo el que sí que he vist és que dintre dels mateixos equips base, els que hi ha a l'aula, sí que he pogut veure, a vegades, que, alumne que a classe estan desconnectats, proposes una activitat motriu amb treball cooperatiu i els hi captes més l'atenció.» (E.Prof.3)

«Els mateixos se n'han de donar compte de que els hi va molt millor, estan molt més al cas si ho fan així que si ho fan de manera individual o per parelles.» (E.Prof.5)

«Introduir aquest vídeo que han vist, encara que sigui en parelles per no moure'ls, i faig alguna estructura cooperativa fa que estiguin més atents, per exemple, i més callats.» (GD.Prof.4)

«Puc demanar la solució a qualsevol.» (GD.Prof.6)

«Els predisposa més al treball.» (E.Prof. 1)

«Podrien augmentar la motivació.» (QI.7264)

«Els dies que treballen i treballen bé, la participació dels alumnes és més bona.» (E.Prof.7)

«com a mínim, el fet d'haver de llegir, ho intenten més que si ho fas com activitat individual.» (E.Prof.1)

«el treball cooperatiu aniria bé i va molt bé però els falta aquesta implicació, motivació i la falta de ganes d'aprendre.» (E.Prof.7)

- L'indicador 3.2.3. Qualitat i calidesa de les experiències educatives en té 26 de 57, de les que destaquem:

«Millora la satisfacció personal dels alumnes.» (QI.8094)

«Entre companys crearien vincles positius.» (QI.7259)

«Els agrada participar i preparar-ho bé.» (E.Prof.1)

«com més treballes amb gent...més contacte has de tenir. I a vegades més rifa surten, o més cohesionat està el grup. T'acabes entenent millor amb el temps. Crec que serveix per cohesionar el grup.» (E.Prof.3)

«el Joc de les paraules si és per repassar gramàtica, busqueu la informació i noto que la busquen, que d'altra manera potser no la buscarien, per tal de poder explicar als seus companys els continguts potser estan buscant la informació, ja és molt, que no pas com feien abans(E.Prof.1)

«D'una manera o altra han d'interactuar i això sol els obliga com a mínim, a la majoria, a respectar-se més.» (E.Prof.4)

«jo crec que es cohesionen encara que ells no vulguin.» (E.Prof.4)

«si és una persona amb motivació, amb ganes, ganes de superar-se i conscienciada...Llavors és ideal.» (E.Prof.6)

- La subdimensió 3.3.Progrés en l'aprenentatge té 6 aportacions de 66 entre els dos indicadors de la subdimensió.
 - L'indicador 3.3.1.Respecte el propi progrés té les 6 aportacions i en destaquem:

«Els alumnes guanyarien autonomia.» (QI.7263)

«Millorar l'aprenentatge dels alumnes.»(QI.8094)

«Potser canviarem en les assignatures i també me'n puc ensortir.» (Prof.6)

L'indicador 3.3.2. Respecte l'avaluació acreditativa no té cap aportació.

Llavors, la percepció del professorat és que les millores incideixen de manera molt rellevant en la participació de l'alumnat en l'aprenentatge, i de manera poc rellevant en la presència i en el progrés en l'aprenentatge.

4.2.1.4. Activitat conjunta professorat-alumnat

Tal com hem vist més amunt, les 34 aportacions de millora de la dimensió 4.Activitat conjunta professorat-alumnat suposen el 17,8% d'aportacions al conjunt del procés d'E-A. La subdimensió 4.1.Interacció professorat-alumnat té un «grau d'aportació» molt alt, amb 15

aportacions de 34 (44,1%); la subdimensió 4.2.Interacció professorat-equip CA/AC té un «grau de contribució» intermedi, amb 7 de 34 (20,6%); la 4.3.Interacció alumnes-alumnes té un «grau de contribució» intermedi, amb 8 de 34 (23,5%); la 4.4.Alumnat-grup classe té un «grau de contribució» molt baix amb 1 de 34(2,9%) i la 4.5.Compartir l'ensenyament amb el professorat, també té un «grau de contribució» molt baix amb 3 de 34 (8,8%). Tal com s'observa en la Taula 4.14.

Taula 4.14. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada subdimensió a la dimensió 4. Activitat conjunta professorat-alumnat; i el «grau de contribució» de cada subdimensió a la dimensió.

| Subdimensions de la Dimensió 4.Activitat conjunta professorat-alumnat | Aportacions de millora (Freq.) | «Grau de presència» de les aportacions (P%) | «Grau de contribució» de les aportacions de millora de la subdimensió, a la dimensió. |
|---|--------------------------------|---|---|
| 4.1. Interacció professorat-alumnat | 15 | 44,1% | Molt alt |
| 4.2.Interacció professorat-equip CA/AC | 7 | 20,6% | Intermedi |
| 4.3.Interacció alumnes-alumnes | 8 | 23,5% | Intermedi |
| 4.4.Alumnat-grup classe | 1 | 2,9% | Molt baix |
| 4.5.Compartir l'ensenyament amb el professorat | 3 | 8,8% | Molt baix |
| TOTAL | 34 | | |

Aquesta distribució de freqüències entre els indicadors de la subdimensió indica d'aportacions mostra un grau poc equivalent entre les cinc subdimensions, ja que dues d'elles es troben en un valor intermedi (16%-24%), com s'observa en la Figura 4.18. Cal destacar el grau molt alt de contribució de la subdimensió 4.1.Interacció professorat-alumnat i el grau intermedi de la subdimensió 4.2.Interacció professorat-equip CA/AC i 4.3.Interacció alumnes-alumnes.

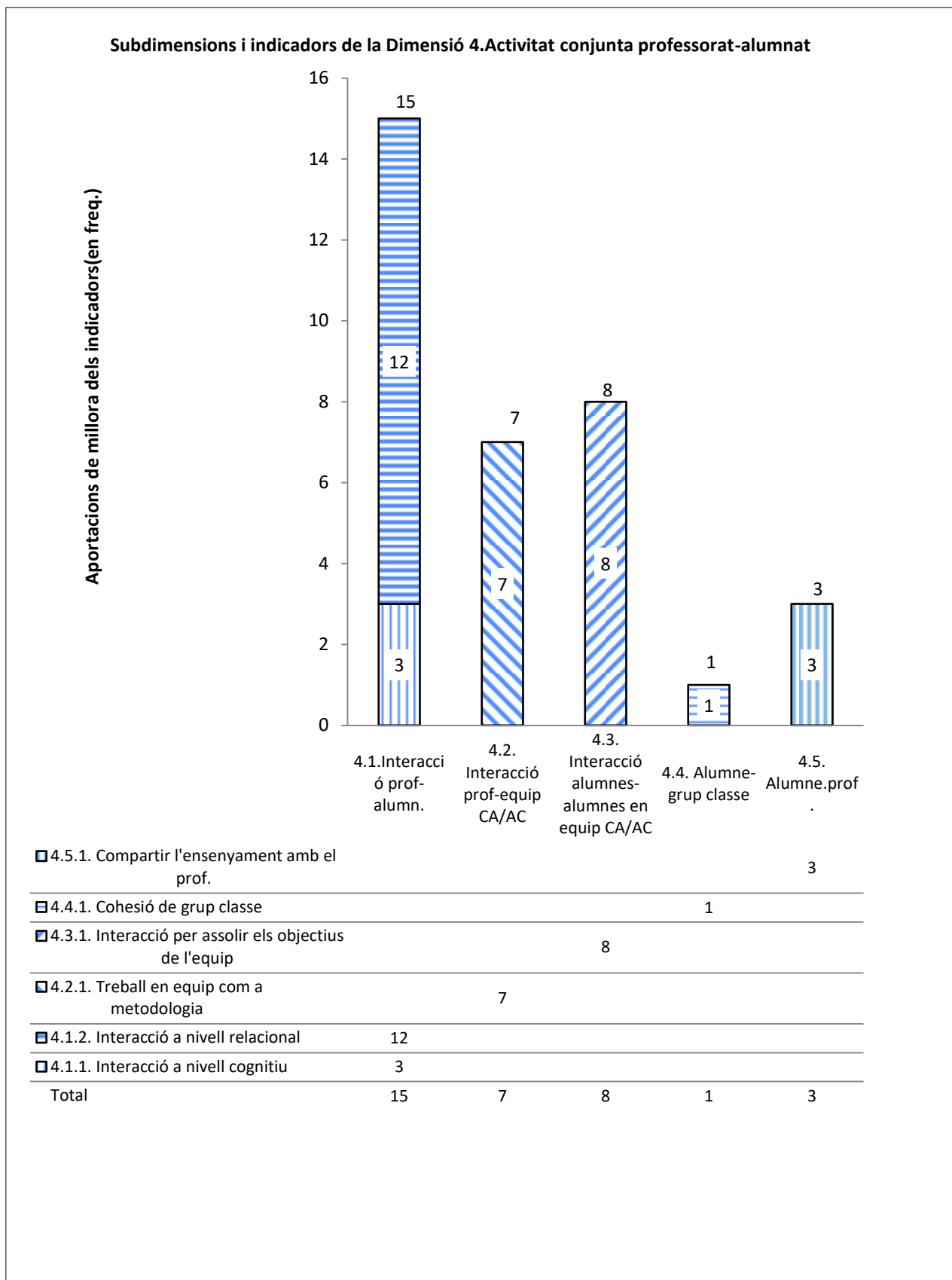


Figura 4.18. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 4. Activitat conjunta professorat-alumnat

Les 34 aportacions de millora de la Dimensió 4. Activitat conjunta professorat-alumnat es distribueixen entre els indicadors i subdimensions de la forma següent:

- La subdimensió 4.1. Interacció professorat-alumnat té 15 aportacions de 34 entre els 2 indicadors.

- L'indicador 4.1.1. Interacció a nivell cognitiu té 3 aportacions de 15, de les que destaquem:

«...l'atenció és una miqueta més personalitzada.» (E.Prof.6)

- L'indicador 4.1.2. Interacció a nivell relacional en té 12 de 15, de les que destaquem:

«T'obliga a...interactuar amb ells, que no hi estàs acostumat, interactuar molt més.» (E.Prof.4)

«Ha pujat el nivell de so a l'aula però he aconseguit interactuar de manera diferent amb ells.» (GD.Prof.4).

«Doncs assentant-te i parlant amb el grup, clar, t'has d'implicar molt més i en petit grup descobreixes coses diferents dels alumnes i ells de tu. També fomenta aquesta mica d'interacció que és bo.» (E.Prof.6)

«Quan els tenia amb grup llavors podia sentir parlar als que no parlaven mai.» (GD.Prof.6)

- La subdimensió 4.2. Interacció professorat-equip CA/AC té 7 aportacions de 34 en l'únic indicador: el 4.2.1. Treball en equip com a metodologia, i del que destaquem:

«En una classe magistral la interacció és puntual, quan has de fer callar algú, o has de fer sortir algú.. Però quan treballen així, si tu vas passant equip per equip, vas gestionant què estan fent, els hi vas ensenyant el que estan fent malament... És una interacció constant, cosa que una classe magistral no tens.» (E.Prof.4)

«el fet que s'agrupin i tu pots anar mirant a veure com treballen i anar parlant amb ells, etc. fomenta bastant millor la interacció aquesta i fins i tot demanar dubtes i quan s'encallen en alguna cosa...» (E.Prof.1)

«Sembla que estiguis més a disposició perquè és això; tu vas voltant per allà i et criden i vine; i clar són quatre que et demanen. Clar potser per això no es tallen tant a l'hora de demanar.» (E.Prof.5)

Resultats

«Lo que és la classe més magistral i els tens tots allà...tu portes el ritme...En canvi quan ho fan entre ells és molt més fàcil que se t'apropin o que et comentin...O que et cridi el grup i clar sembla que quan tu t'adreces a un grup petit ets més proper.» (E.Prof.7)

- La subdimensió 4.3.Interacció alumnat-alumnat en equip CA/AC té 8 aportacions de 34 en l'únic indicador: el 4.3.1.Interacció per assolir els objectius de l'equip, i del que destaquem:

«Interaccionen més entre ells quan estan treballant en equip, sobretot la primera estona.» (E.Prof.2)

«D'una manera o altra han d'interactuar i això sol els obliga com a mínim, a la majoria, a interactuar més.» (E.Prof.4)

«s'ajuda més el grup, entre ells, el professor no hi ha de dedicar tanta estona.» (E.Prof.6)

- La subdimensió 4.4.Interacció alumnat-grup classe té 1 aportació de 34 en l'únic indicador: el 4.4.1.Cohesió de grup classe, del que destaquem:

«Els grups CA/AC són grupets més petits i els fa trencar dinàmiques de classe.»(E.Prof.6)

- La subdimensió 4.5.Interacció alumnat-professorat té 3 aportacions de 34 en un únic indicador: el 4.5.1.Compartir l'ensenyament amb el professorat, del que destaquem:

«Entenem que aquí una part de l'atenció personalitzada també ens estan ajudant els altres companys a fer-la.» (E.Prof.6)

«Som més propers; són més propers cap a tu que quan tu estàs fent lo que és la classe més magistral.» (E.Prof.6)

Llavors, la percepció del professorat és que les millores incideixen de manera molt rellevant en Interacció professorat-alumnat, de manera rellevant en la interacció professorat-equip CA/AC i la interacció alumnes-alumnes; i de manera poc rellevant en la interacció alumnat-grup classe i compartir l'ensenyament amb el professorat.

4.2.1.5. Resultats aprenentatge alumnat

Tal com hem vist més amunt, les 31 aportacions de millora de la dimensió 5.Resultats aprenentatge alumnat suposen el 16,2% d'aportacions al conjunt del procés d'E-A. La

subdimensió 5.1.Rendiment amb relació a les àrees curriculars té un «grau de contribució» molt baix, amb 5 aportacions de 31 (16,1%) i la subdimensió 5.2.Rendiment amb relació a les competències té un «grau de contribució» molt alt, amb 26 aportacions de 31 (83,9%). Tal com s'observa en la Taula 4.15

Taula 4.15. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada subdimensió a la dimensió 5. Resultats d'aprenentatge de l'alumnat ; i el «grau de contribució» de cada subdimensió a la dimensió.

| Subdimensions de la Dimensió 5.Resultats d'aprenentatge de l'alumnat | Aportacions de millora (Freq.) | «Grau de presència»de les aportacions (P%) | «Grau de contribució» de les aportacions de millora de la subdimensió, a la dimensió. |
|--|--------------------------------|--|---|
| 5.1.Rendiment amb relació a les àrees curriculars | 5 | 16,1% | Molt baix |
| 5.2.Rendiment amb relació a les competències | 26 | 83,9% | Molt alt |
| TOTAL | 31 | 100% | |

Aquesta distribució de freqüències entre els indicadors de la subdimensió indica un grau gens equivalent entre les dues subdimensions, ja que cap d'elles es situa en el valor intermedi (46%-54%), com observem en la Figura 4.19 però en cal destacar el grau molt alt de contribució de la subdimensió 5.2.Rendiment amb relació a les competències.

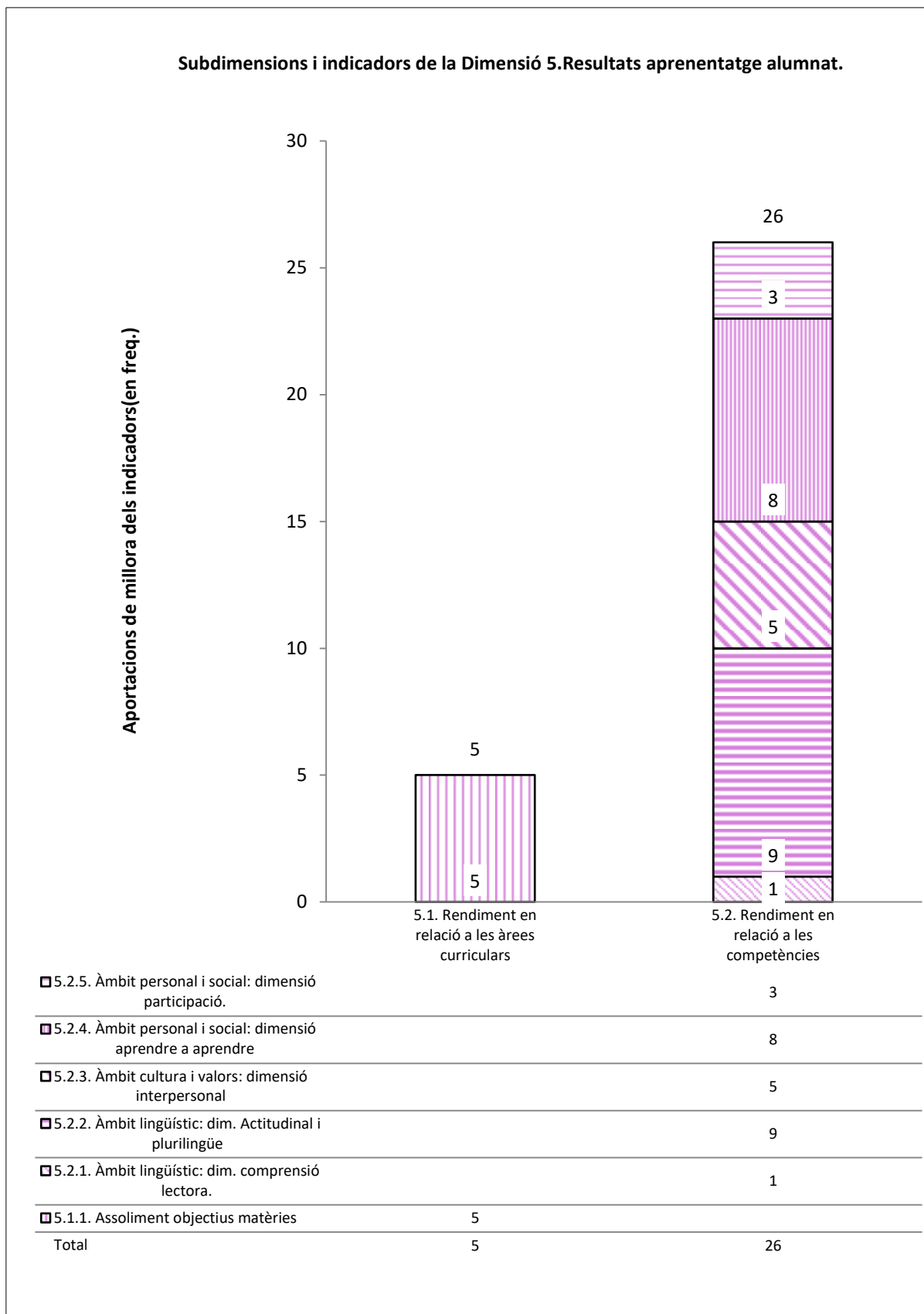


Figura 4.19. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 5. Resultats d'aprenentatge de l'alumnat

Les 31 aportacions de millora de la Dimensió 5.Resultats d'aprenentatge de l'alumnat es distribueixen entre els indicadors i subdimensions de la forma següent:

- La subdimensió 5.1.Rendiment amb relació a les àrees curriculars té 5 aportacions de 31 en l'únic indicador; el 5.1.1.Assoliment dels objectius de les matèries, del que destaquem:

«Ho fan més bé si ho fan amb equip que si ho fan individualment.» (E.Prof.5)

«Suposo que seria més de les competències bàsiques, doncs a vegades no són al temari, són a fora i és una manera d'implantar-les i això t'ajuda a poder valorar-les i introduir-les.» (E.Prof.6)

«ells rendeixen molt més i treballen molt més bé quan fan els exercicis en equip.» (GD.Prof.5)

- La subdimensió 5.2.Rendiment amb relació a les competències té 26 aportacions de 31 en 5 indicadors.

- L'indicador 5.2.1.Àmbit lingüístic: dimensió comprensió lectora té 1 aportació de 26:

«Això fa que entenguin millor el text.» (GD.Prof. 1)

- L'indicador 5.2.2.Àmbit lingüístic: dimensió actitudinal i plurilingüe té 9 aportacions de 26 de les que destaquem:

«Això fa que practiquin el parlar.» (GD.Prof.1)

«En de la parada de tres minuts. Tu també has d'aportar la teva idea i clar, vulguis o no, forces una mica, que nanos que a vegades no dirien res, diguin. És com... provocar una mica.» (E.Prof.3)

«Hi ha alumnes que per ells mateixos ja participen molt, hi ha alumnes que per ells mateixos ja participen menys i obligar a uns a no participar tant.» (E.Prof.4)

«Els mateixos podrien aprendre ensenyant.» (QI.7259)

- L'indicador 5.2.3.Àmbit cultura i valors: dimensió interpersonal té 5 aportacions de 26, de les que destaquem:

«Millora la relació entre els alumnes de l'aula: l'empatia.» (QI.7252)

Resultats

«L'indicador 5.2.4.Àmbit personal i social: dimensió aprendre a aprendre té 8 aportacions de 26, de les que destaquem:

«*Els equips que funcionen, funcionen molt bé.*» (GD.Prof.5)

«*Un grup passa de treballar malament a bé quan et diuen: -no són deu exercicis? -No, és que treballis bé.*» (GD.Prof.6)

«*Van aprendre a tractar millor els companys, almenys els que tenien al costat i com equip, això els va ajudar a funcionar millor.*» (GD.Prof.6)

- L'indicador 5.2.5.Àmbit personal i social: dimensió participació té 3 aportacions de 26, de les que destaquem:

«*Sí que he arribat a la conclusió que aprenen a socialitzar-se.*»(E.Prof.4)

«*Ensenyar-los altres coses: interactuar amb els seus companys.*»(E.Prof.4)

Llavors, la percepció del professorat és que les millores incideixen de manera molt rellevant en el rendiment amb relació a les competències i de manera poc rellevant en el rendiment amb relació a les àrees curriculars.

4.2.1.6. Anàlisi de la millora del procés d'E-A de tot l'alumnat amb l'aprenentatge cooperatiu

En el conjunt de dades dels apartats anteriors, observem que les dimensions amb més percepció de millora són: activitat d'aprenentatge de l'alumnat i activitat educativa del professorat —de manera força similar entre elles i de manera destacada respecte les altres dimensions—. Amb menys aportacions, la dimensió activitat conjunta professorat-alumnat i resultats d'aprenentatge —també de forma similar entre elles—. Amb força menys aportacions, la dimensió continguts d'aprenentatge; tal com observem en Figura 4.20.

En les dimensions relacionades amb l'alumnat, es perceben millores en la participació de l'alumnat: cooperació en el transcurs de la classe, implicació activa amb el que s'està aprenent, qualitat i calidesa de les experiències educatives i progrés en l'aprenentatge. En resultats d'aprenentatge, es perceben millores en el rendiment amb relació a les competències, en els àmbits: lingüístic (actitudinal i plurilingüe); cultura i valors (interpersonal); personal i social (aprendre a aprendre i participació); i en el rendiment amb relació a les àrees curriculars, en l'assoliment dels objectius de les matèries.

En les dimensions relacionades amb el professorat, es perceben millores; de manera rellevant, en les funcions del docent: la manera d'impartir l'ensenyament de les matèries, la

forma d'avaluar, l'exercici de la tutoria de l'alumnat i la contribució en el seu desenvolupament personal. Així com en la millora contínua dels processos d'ensenyament.

En la dimensió que d'activitat conjunta professorat i alumnat, es perceben millores, per una banda, de manera rellevant en la interacció a nivell relacional del professor envers l'alumnat; en la interacció del professor amb l'equip cooperatiu, i per l'altra, en la interacció entre l'alumnat en l'equip i en la participació de l'alumnat amb el professorat, compartint l'ensenyament.

En la dimensió continguts d'aprenentatge es perceben millores en l'estructuració de coneixements: en l'elaboració d'idees més complexes i originals i en integrar nou coneixement.

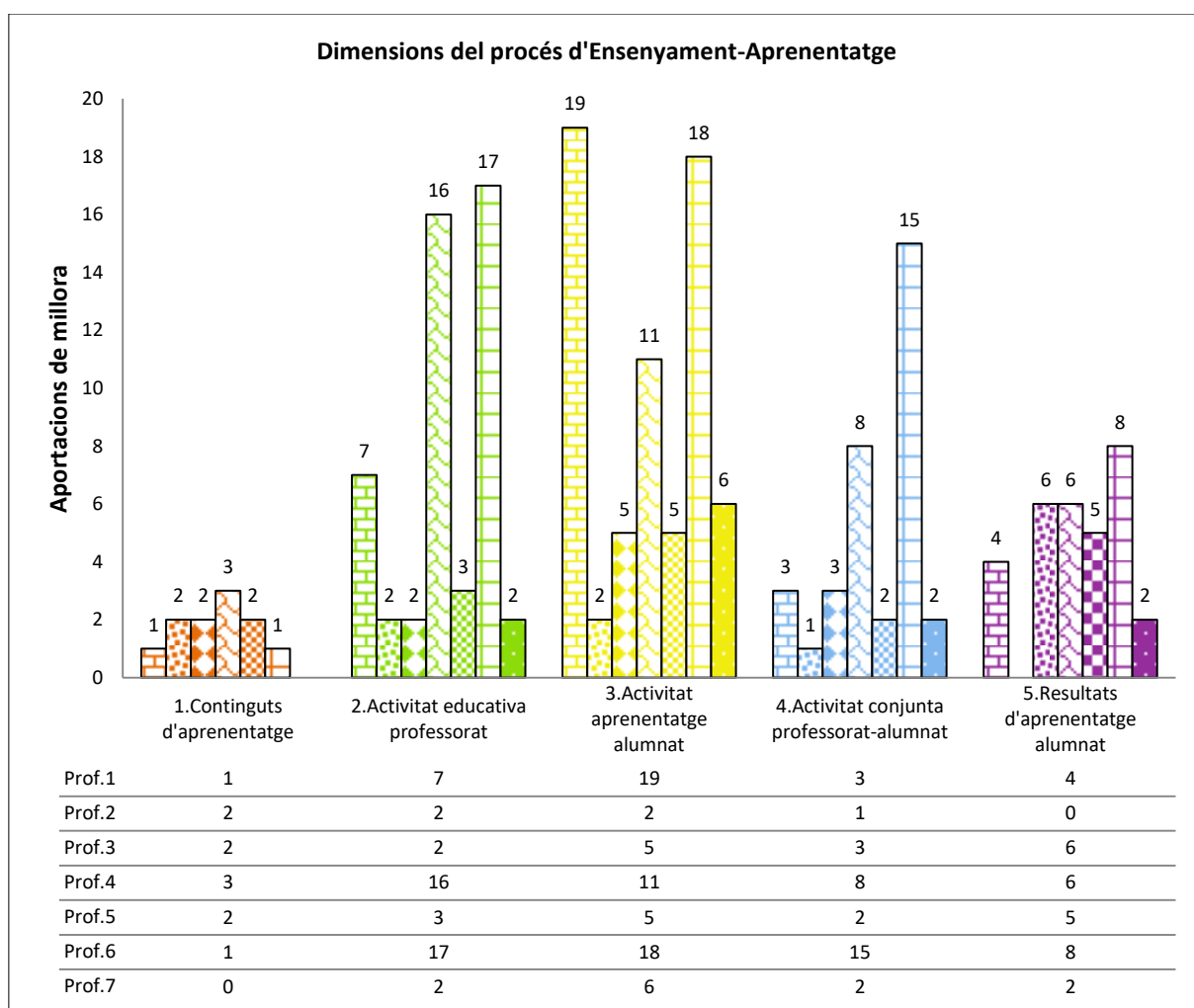


Figura 4.20. Aportacions de millora en cadascuna de les dimensions i subdimensions del procés d'E-A

Llavors, podem afirmar que es perceben millores en totes les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat: de manera rellevant en aquelles dimensions relacionades amb l'alumnat i el professorat; i en menys mesura en la dimensió continguts d'aprenentatge.

4.2.2. Pregunta 2.2. Quins «perfils de professorat» es poden identificar segons les seves percepcions d'aportacions de millora a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat?

Els resultats que presentem aquí s'han obtingut de l'anàlisi de les dades que hem recollit, dels 7 professors participants en la recerca; en les respostes del qüestionari inicial — realitzat a l'etapa d'introducció— i de l'entrevista semiestructurada i del grup de discussió — a l'etapa de consolidació—. Identifiquem uns «perfils de professorat» en funció de la percepció de millores que han detectat.

Segons els criteris d'anàlisi esmentats més amunt, considerem aquí si cada professor identifica moltes millores, força o poques, en funció de la freqüència total d'aportacions. També s'identifica, per cada professor en quines dimensions considera que les millores incideixen en major o menor mesura.

4.2.2.1. Professor 1

El professor 1 identifica el 18% del total de les millores percebudes pel professorat (34 de 191) i estan distribuïdes entre les dimensions del procés d'E-A. Per aquest professor la major incidència es dona en la dimensió 3. Activitat aprenentatge alumnat; en menor mesura en la dimensió 2. Activitat educativa professorat, 5. Resultats d'aprenentatge i 4. Activitat conjunta professorat-alumnat; i amb molt poca incidència en 1. Continguts d'aprenentatge; tal com s'observa en la Figura 4.21.

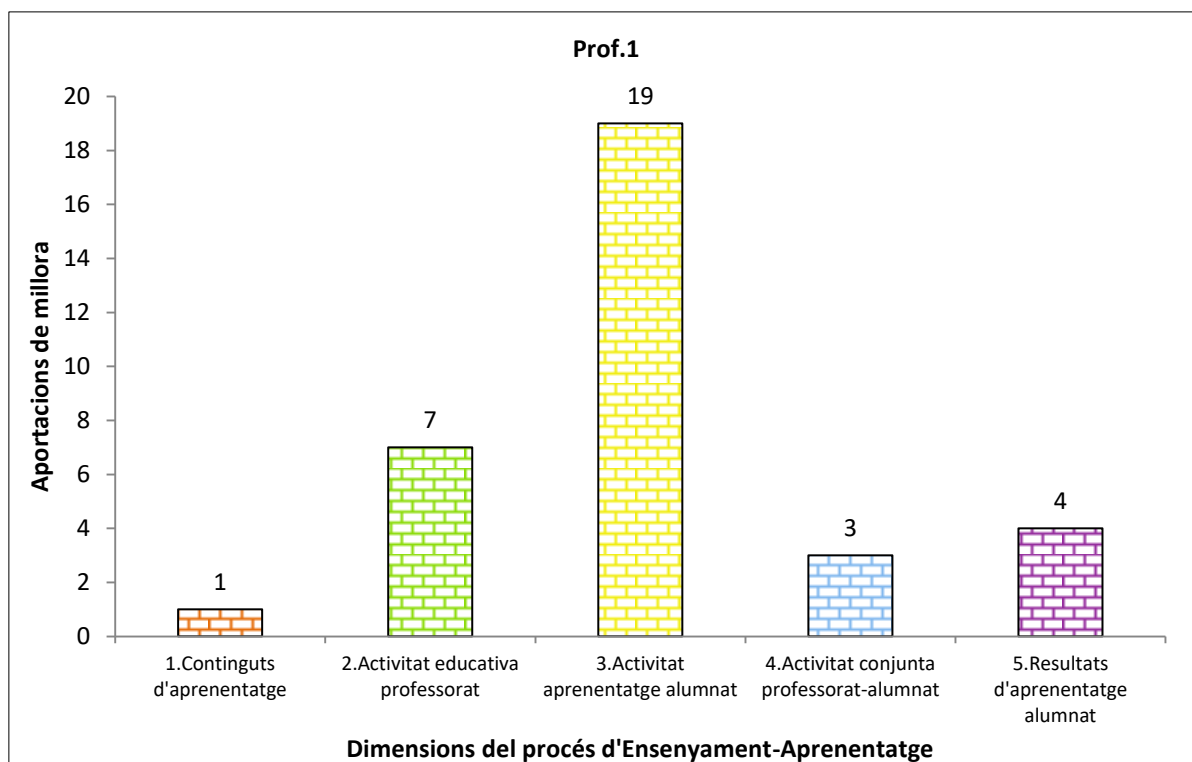


Figura 4.21. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 1 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat.

Tal com ell/a il·lustra en algunes aportacions que destaquem a continuació:

«el Joc de les paraules si és per repassar gramàtica, busqueu la informació i noto que la busquen, que d'altra manera potser no la buscarien, per tal de poder explicar als seus companys els continguts potser estan buscant la informació, ja és molt, que no pas com feien abans.» (E.Prof.1)

«Amb correcció d'activitats, s'alleugereix més que no pas si vaig corregint jo sola davant de tots els altres.» (E.Prof.1)

«el fet que s'agrupin i tu pots anar mirant a veure com treballen i anar parlant amb ells, etc. fomenta bastant millor la interacció aquesta i fins i tot demanar dubtes i quan s'encallen en alguna cosa...»(E.Prof.1)

4.2.2.2. Professor 2

El professor 2 identifica el 4% del total de les millores percebudes pel professorat (7 de 191). Per aquest professor la major incidència es dona per igual en la dimensió 1. Continguts d'aprenentatge, 2. Activitat educativa professorat i 3. Activitat aprenentatge alumnat; molt poca incidència a 4. Activitat conjunta professorat-alumnat; i sense presència a la dimensió 5. Resultats d'aprenentatge, tal com s'observa en la Figura 4.22

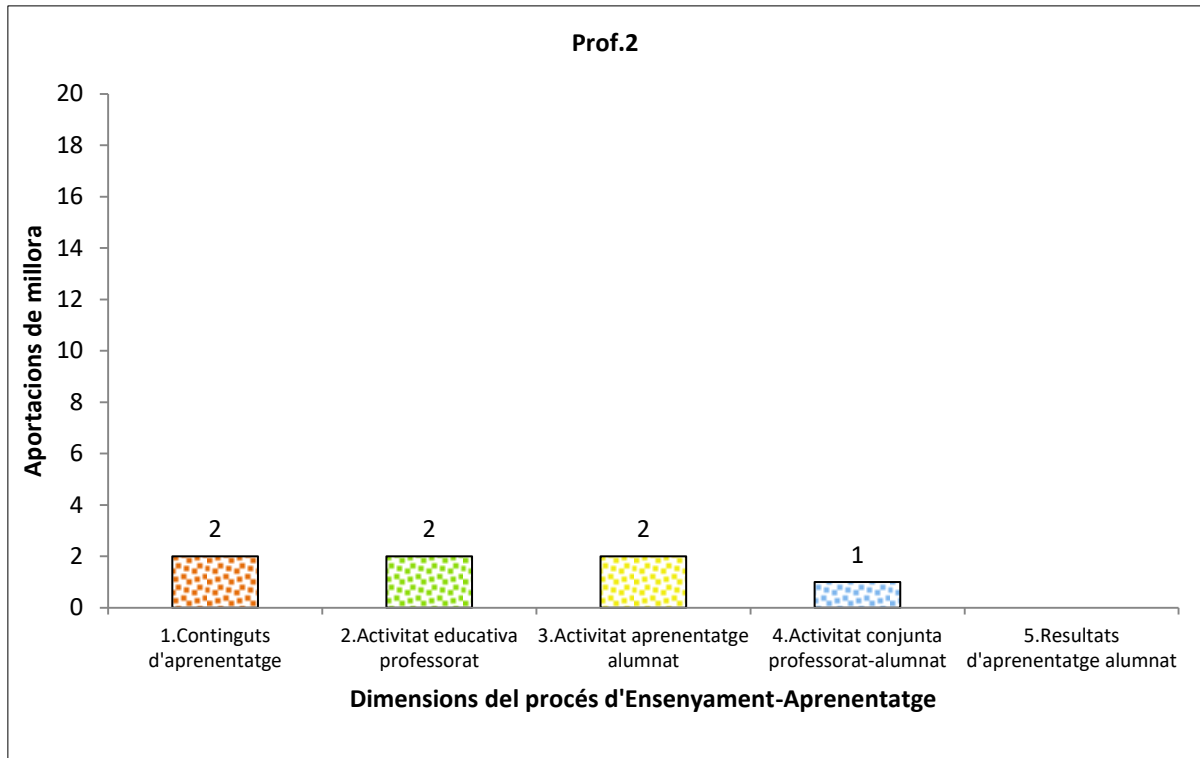


Figura 4.22. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 2 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat.

Tal com ell/a il·lustra en algunes aportacions que destaquem a continuació:

«disminueixes el temps destinat a l'explicació només del professor.» (QI.7254)

4.2.2.3. Professor 3

El professor 3 identifica el 9% del total de les millores percebudes pel professorat (18 de 191) i estan distribuïdes entre les dimensions del procés d'E-A. Per aquest professor la major incidència es dona en les dimensions 3. Activitat aprenentatge alumnat i 5. Resultats d'aprenentatge; i, en menor mesura en les dimensions 4. Activitat conjunta professorat-alumnat; i 2. Activitat educativa professorat i 1. Continguts d'aprenentatge, tal com s'observa en la Figura 4.23

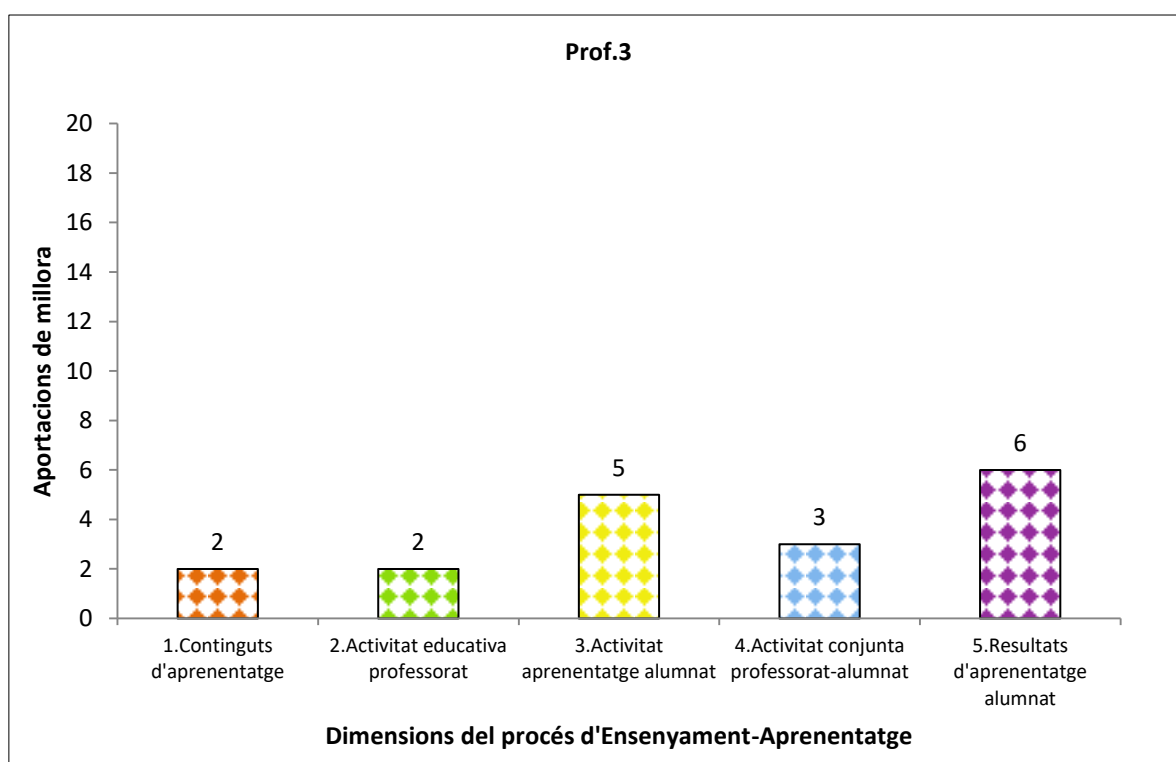


Figura 4.23. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 3 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat.

Tal com ell/a il·lustra en algunes aportacions que destaquem a continuació:

«abans només avaluava el resultat final.» (GD.Prof.3)

«com més treballes amb gent...més contacte has de tenir. I a vegades més rifa surten, o més cohesionat està el grup. T'acabes entenent millor amb el temps. Crec que serveix per cohesionar el grup.» (E.Prof.3)

4.2.2.4. Professor 4

El professor 4 identifica el 23% del total de les millores percebudes pel professorat (44 de 191) i estan distribuïdes entre les dimensions del procés d'E-A. Per aquest professor la major incidència es dona en les dimensions 2. Activitat educativa professorat i 3. Activitat aprenentatge alumnat; i en menor mesura en 4. Activitat conjunta professorat-alumnat; 5. Resultats d'aprenentatge i 1. Continguts d'aprenentatge, tal com s'observa en la Figura 4.24.

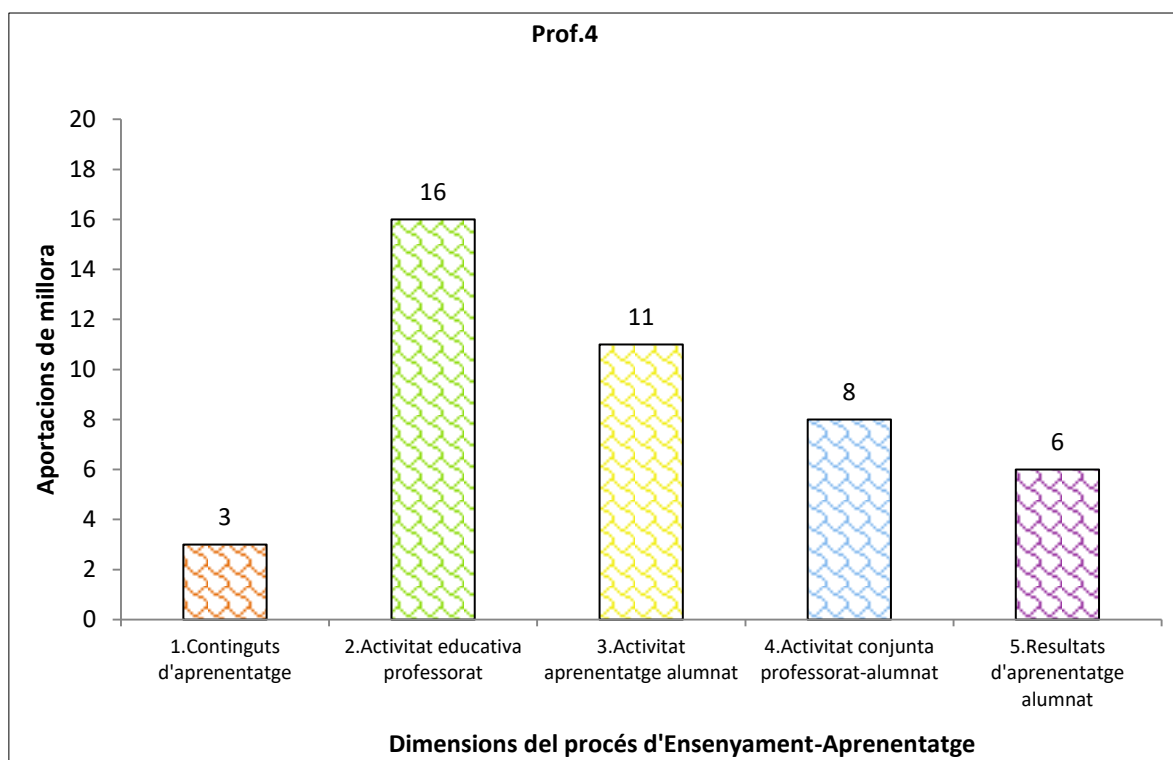


Figura 4.24. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 4 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat.

Tal com ell/a il·lustra en algunes aportacions que destaquem a continuació:

«Crec que pot resultar una manera més divertida d'estudiar els continguts de la meva assignatura.» (QI.7217)

«és un canvi d'estructura mental, al principi fa bastanta por perquè et dona la sensació que perds el control de la classe perquè hi ha molt merder, perquè tothom està xerrant...un es mou cap aquí, l'altre cap allà...I són coses que no hi està habituat, llavors et dona la sensació que perds el control.» (E.Prof.4)

«t'obliga a treballar de manera diferent amb els nanos, completament.» (E.Prof.4)

«a mi m'ha influït molt. M'ha qüestionat el que estava fent a classe i m'ha fet veure que és un esgraó més.» (GD.Prof.4)

«Ha pujat el nivell de so a l'aula però he aconseguit interactuar de manera diferent amb ells.»(GD.Prof.4)

4.2.2.5. Professor 5

El professor 5 identifica el 9% del total de les millores percebudes pel professorat (17 de 191). Per aquest professor la major incidència es dona per igual en les dimensions 3. Activitat aprenentatge alumnat i 5. Resultats d'aprenentatge; en menor mesura a la dimensió 2. Activitat educativa professorat, 4. Activitat conjunta professorat-alumnat i en 1. Continguts d'aprenentatge, tal com s'observa en la Figura 4.25.

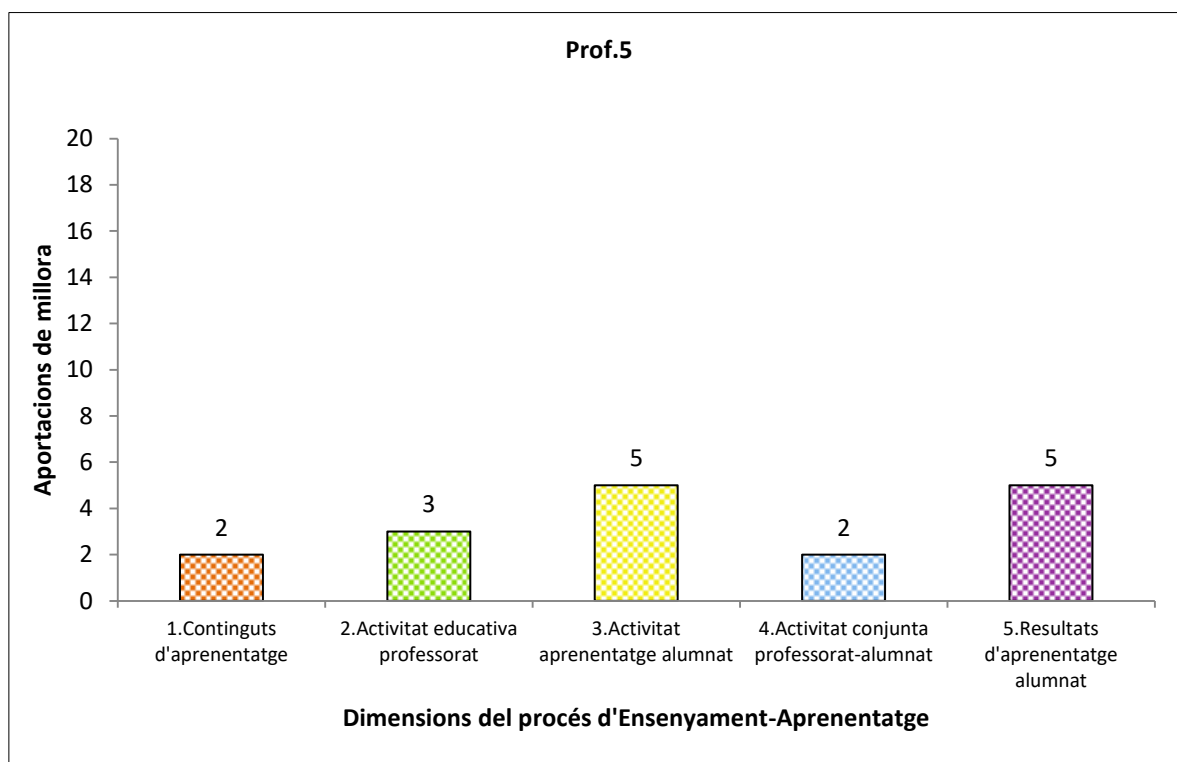


Figura 4.25. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 5 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat.

Tal com ell/a il·lustra en algunes aportacions que destaquem a continuació:

«les classes canvien. Canvia. Clar, és més activa.» (E.Prof.5)

«ells rendeixen molt més i treballen molt més bé quan fan els exercicis en equip.» (GD.Prof.5)

4.2.2.6. Professor 6

El professor 6 identifica el 31% del total de les millores percebudes pel professorat (59 de 191). Per aquest professor la major incidència es dona gairebé per igual en les dimensions 3. Activitat aprenentatge alumnat, 2. Activitat educativa professorat i 4. Activitat conjunta professorat-alumnat; en menor mesura a 5. Resultats d'aprenentatge i de manera gairebé molt poca incidència a 1. Continguts d'aprenentatge, tal com s'observa en la Figura 4.26.

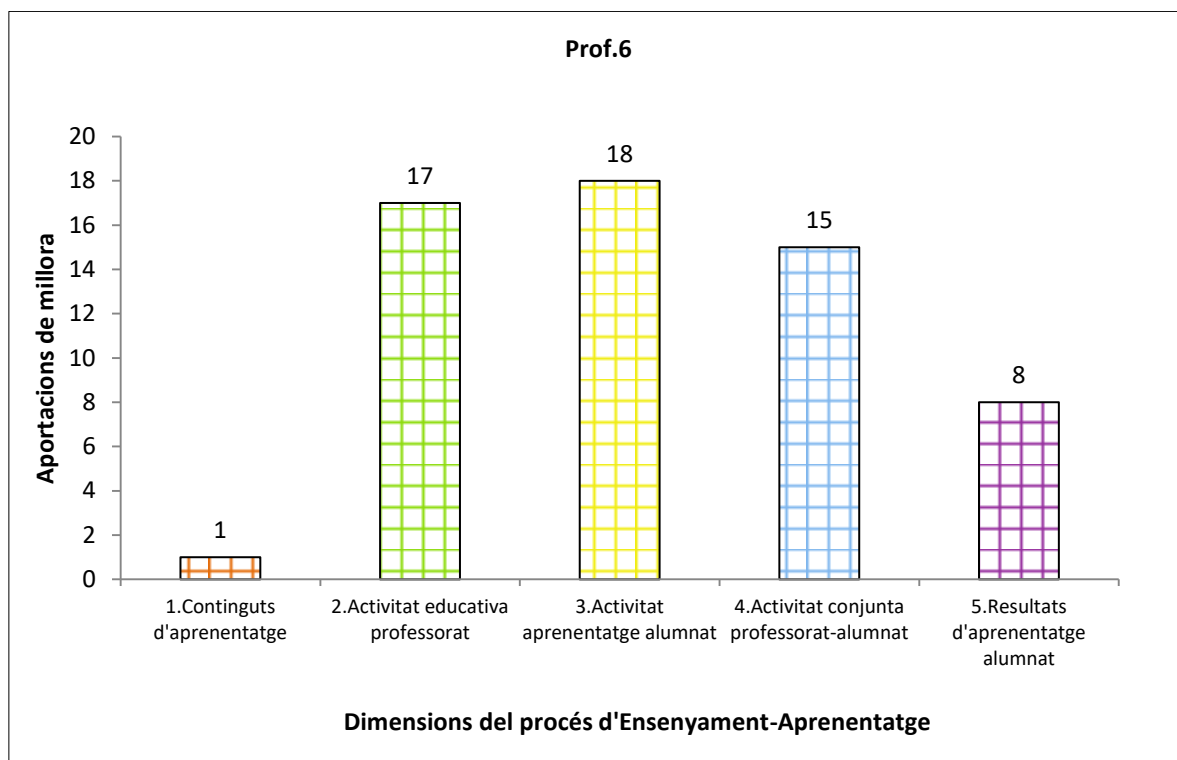


Figura 4.26. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 6 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat.

Tal com ell/a il·lustra en algunes aportacions que destaquem a continuació:

«en teoria si fan bé les activitats i tal com se'ls demana, doncs, han de participar tots i una manera d'assegurar-ho és si hi vas i ho mires.» (E.Prof.6)

«hi havia dues opcions: o anaves allà t'assentaves i tanquem...o, nois què fem? Havia de sacrificar una hora del matí i una de la tarda i fer-ho ben fet. I si cal parlar-ne fora.» (GD.Prof.6)

«m'anaven dient que anaven més bé, tenien menys problemes. Però no m'ho deien els nens, m'ho deien alguns professors.» (GD.Prof.6)

«van aprendre a tractar millor els companys, almenys els que tenien al costat i com equip, això els va ajudar a funcionar millor.» (GD.Prof.6)

«participen més alumnes que si haguessin hagut de fer sols l'activitat.»(E.Prof.6)

«si és una persona amb motivació, amb ganes, ganes de superar-se i conscienciada...Llavors és ideal.» (E.Prof.6)

4.2.2.7. Professor 7

El professor 7 identifica el 6% del total de les millores percebudes pel professorat (12 de 191). Per aquest professor la major incidència es dona en la dimensió 3. Activitat aprenentatge alumnat; en menor mesura i per igual a les dimensions 2. Activitat educativa professora, 4. Activitat conjunta professorat-alumnat; i 5. Resultats d'aprenentatge i sense presència a 1. Continguts d'aprenentatge, tal com s'observa en la Figura 4.27

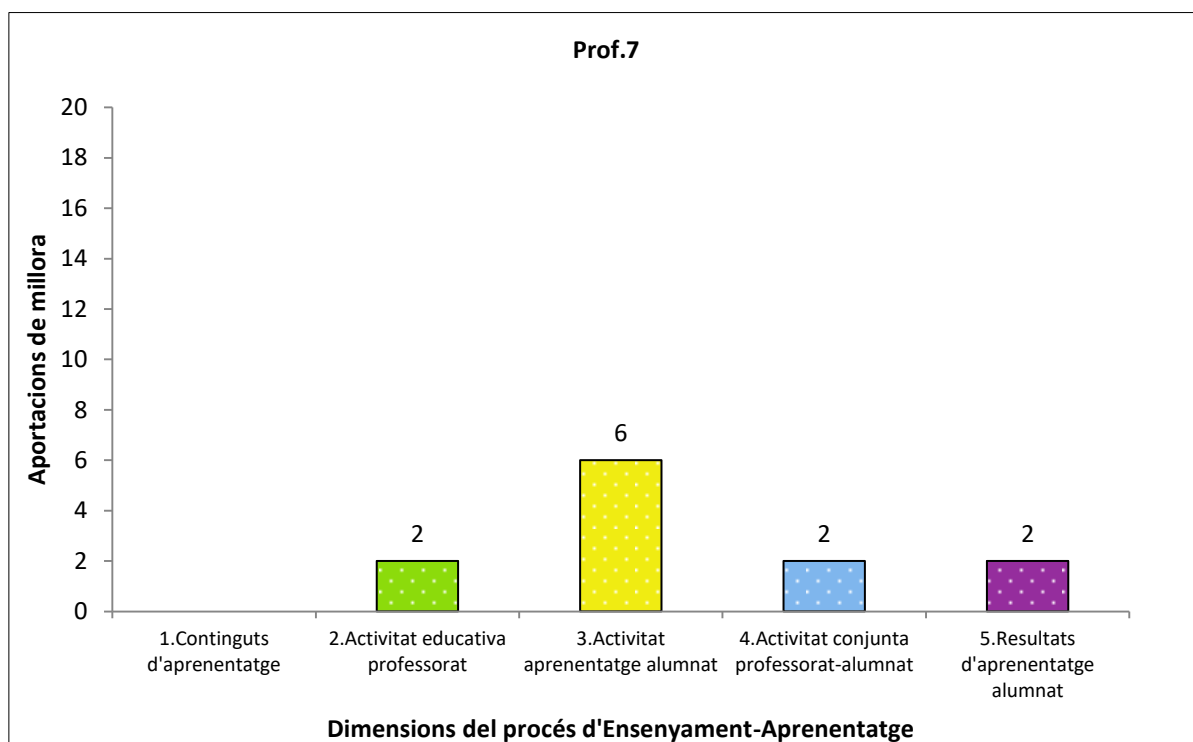


Figura 4.27. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 7 en les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat.

Tal com ell/a il·lustra en algunes aportacions que destaquem a continuació:

«el treball cooperatiu aniria bé i va molt bé però els falta aquesta implicació, motivació i la falta de ganes d'aprendre...» (E.Prof.7)

«Els mateixos podrien aprendre ensenyant.» (QI.7259)

Resultats

4.2.2.8. «Perfils de professorat» que es poden identificar segons les seves aportacions de millora del Programa CA/AC a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat.

Segons el conjunt de dades exposat fins aquí, força professors han percebut moltes millores; alguns n'han percebut força i alguns n'han percebut poques. En tots els professors, excepte en un, s'observa que la dimensió activitat d'aprenentatge de l'alumnat és la que té més aportacions o igual que d'altres dimensions.

Segons aquestes percepcions de millora es poden observar tres «perfils de professorat»; que presentem a continuació.

El perfil configurat per tres professors: el Prof.1, Prof.4 i Prof.6 amb moltes aportacions de millora —entre més de la meitat i la quantitat màxima—. En aquest perfil crida força l'atenció que destaquen per un elevat nombre d'aportacions en activitat d'aprenentatge de l'alumnat, especialment el Prof.1 i el Prof. 6; i en Activitat educativa del professorat —especialment el Prof. 4 i el Prof.6—. També crida l'atenció el Prof. 6 quant a que destaca per un elevat nombre d'aportacions en l'activitat conjunta professorat-alumnat; i encara que en menys mesura, també destaca en aportacions de millora amb relació a resultats d'aprenentatge.

El perfil configurat per dos professors: Prof.3 i Prof.5, amb força aportacions de millora, —els dos a l'entorn de la meitat— En aquest perfil crida l'atenció que tot i que l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat és important, ho és menys que en els anteriors. També crida l'atenció el nombre similar d'aportacions de millora en resultats d'aprenentatge.

El perfil configurat per dos professors: el Prof.2 i el Prof.7 amb poques aportacions de millora —menys d'una quarta part—, en els que crida l'atenció el Prof.2 que no percep cap millora en resultats d'aprenentatge i el Prof.7 que no percep cap millora en continguts d'aprenentatge.; tal com s'observa en la Figura 4.28.

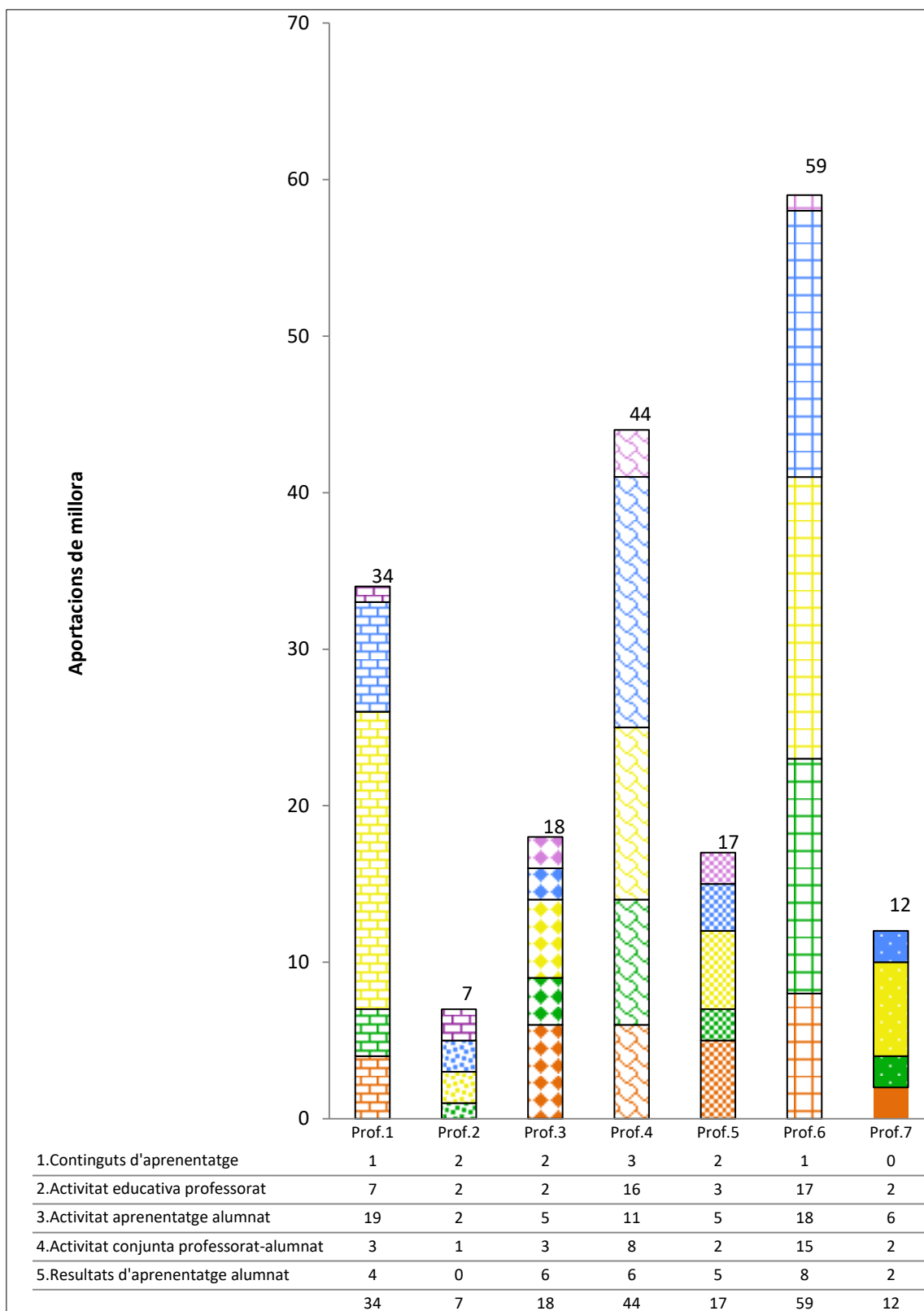


Figura 4.28. Freqüència d'aportacions de millora que cada professor percep en cadascuna de les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat

4.3. Objectiu 3: Descriure la percepció del professorat en relació a les aportacions de millora del Programa CA/AC a les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

En aquest apartat presentem els resultats segons les dimensions del procés d'E-A que hem presentat més amunt i segons les dades dels 7 professors participants en la recerca obtingudes amb les respostes del qüestionari inicial —realitzat a l'etapa d'introducció—, de l'entrevista semiestructurada i del grup de discussió —a l'etapa de consolidació—.

En un primer subapartat presentem els resultats que responen a la pregunta 3.1. per la qual es pot descriure la percepció del professorat en quant a contribució de millora del Programa CA/AC a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres. Ho fem mitjançant la freqüència d'aportacions de millora que detecta el professorat a cada indicador de les dimensions 3. Activitat d'aprenentatge i la subdimensió 5. Resultats d'aprenentatge indicant el «grau de contribució» i el «grau d'equivalència».

La descripció es realitza amb les dades quantitatives i amb la transcripció d'algunes aportacions —pel seu valor il·lustratiu— que cada professor ha expressat en els instruments de recollida de dades. Així mateix es descriu la distribució de freqüències i el seu «grau d'equivalència» entre les dimensions 3. Activitat d'aprenentatge i la subdimensió 5. Resultats d'aprenentatge.

En un segon subapartat presentem els resultats que responen a la pregunta 3.2. per la qual es poden identificar diferents «perfils de professorat» segons les seves aportacions de millora en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació.

4.3.1. Pregunta 3.1. Com percep el professorat la contribució del Programa CA/AC a la millora de les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació?

De les 191 aportacions de millora -presentades en l'Objectiu 2- 58 d'elles (un 30,3%) fan referència a l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge, que es distribueixen en les dimensions del procés d'E-A. En la dimensió 1. Continguts d'aprenentatge hi ha el 3,4% d'aportacions (2 de 58) amb un «grau de contribució» molt baix; com la dimensió 2. Activitat educativa del professorat amb un 11,9% (7 de 58) d'aportacions. La dimensió 3. Activitat d'aprenentatge de l'alumnat té el 54,2% (31 de 58) d'aportacions, amb un «grau de contribució» molt alt. La dimensió 4. Activitat conjunta professorat-alumnat, en té l'11,9% (7

de 58) i hi contribueix amb un grau molt baix. La dimensió 5. Resultats d'aprenentatge en té el 18,6% (11 de 58), amb un «grau de contribució» baix. Tal com es presenta en la Taula 4.16

Taula 4.16. Taula de freqüències i percentatges d'aportacions de millora de cada dimensió i «grau de contribució» de cada dimensió al conjunt del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació.

| Dimensions del procés d'E-A | Aportacions de millora (Freq.) | «Grau de presència» de les aportacions (Perc.) | «Grau de contribució» de les aportacions de millora de la Dimensió, al procés d'E-A |
|--|--------------------------------|--|---|
| 1.Continguts d'aprenentatge | 2 | 3,4% | Molt baix |
| 2.Activitat educativa professorat | 7 | 12,1% | Molt baix |
| 3.Activitat aprenentatge alumnat | 31 | 53,4% | Molt alt |
| 4.Activitat conjunta professorat-alumnat | 7 | 12,1% | Molt baix |
| 5.Resultats d'aprenentatge alumnat | 11 | 19% | Baix |
| TOTAL | 58 | 100% | |

Per les dades presentades, podem dir que el «grau d'equivalència» entre les cinc dimensions del procés d'E-A és molt baix, ja que cap de les cinc dimensions té un percentatge d'aportacions en un grau intermedi (16%-24%), tal com s'observa en la Figura 4.1 i la Figura 4.29. No obstant això cal destacar que la dimensió 3. Activitat d'aprenentatge de l'alumnat hi contribueix en un grau molt alt, amb una mica més de la meitat de totes les aportacions.

Segons la percepció del professorat, el Programa CA/AC aporta millores al procés E-A de l'alumnat que troba més barreres; de manera molt rellevant a l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat; de manera poc rellevant a resultats d'aprenentatge; i de manera molt poc rellevant a continguts d'aprenentatge; a activitat educativa del professorat i a activitat conjunta professorat-alumnat.

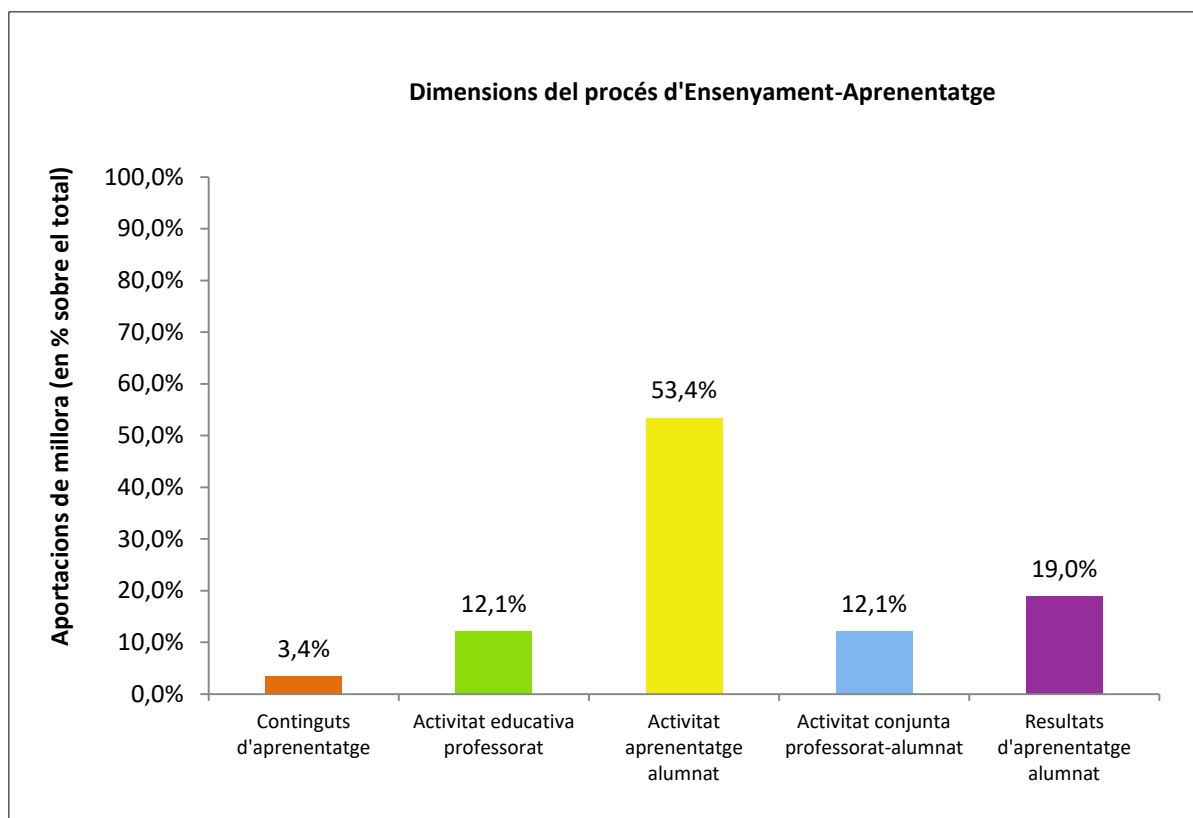


Figura 4.29. Percentatge d'aportacions de millora de cada dimensió al conjunt del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

A continuació, transcrivim algunes aportacions de millora, pel seu valor il·lustratiu i perquè tenen a veure amb el marc teòric referenciat; malgrat la seva rellevància sigui baixa o molt poca rellevància en el conjunt de les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació.

D'altra banda, per les dimensions activitat d'aprenentatge de l'alumnat i resultats d'aprenentatge, explicitem el «gra de contribució» de cada subdimensió a la dimensió, mitjançant grau de presència i «gra d'equivalència» entre les aportacions de les subdimensions; i la freqüència d'aportacions per indicadors de cada subdimensió. Així com algunes aportacions del professorat.

4.3.1.1. Continguts d'aprenentatge.

De les 2 aportacions de millora que el professorat percep per a l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació, destaquem la següent:

«Amb el material adaptat, he aconseguit que gent amb moltes dificultats pugui aportar idees.» (GD.Prof.4)

4.3.1.2. Activitat educativa del professorat

De les 7 aportacions de millora que el professorat percep, destaquem:

«Crec que és una de les poques maneres que tenim per poder gestionar l'atenció a la diversitat de manera inclusiva dins l'aula.»(QI.7217)

4.3.1.3. Activitat aprenentatge de l'alumnat

Tal com hem vist més amunt, les 31 aportacions de millora de la dimensió 3. Activitat aprenentatge de l'alumnat suposen el 53,4% d'aportacions al conjunt del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació. La subdimensió 3.1 Presència amb el 9,6% d'aportacions (3 de 31); té un «grau de contribució» molt baix, la subdimensió 3.2. Participació té un grau de participació molt alt, amb 26 aportacions de 31 (83,9%) i la 3.3. Progrés en l'aprenentatge té un grau de participació molt baix amb 2 aportacions de 31 (6,4%). De manera que el «grau d'equivalència» entre elles és molt baix, ja que cap de les tres dimensions té un percentatge en un grau intermedi (30%-38%). No obstant això cal destacar l'aportació molt destacada de la subdimensió 3.2. Participació.

Amb relació a les mateixes dades analitzades en l'Objectiu 2, en el que es fa referència a tot l'alumnat, aquesta dimensió, aquí, té 19 punts percentuals més d'aportacions (53,4% versus 34%) quan es tracta d'alumnat que es troba amb més barreres a l'aprenentatge, que quan es tracta de tot l'alumnat, tal com observem en la Figura 4.30

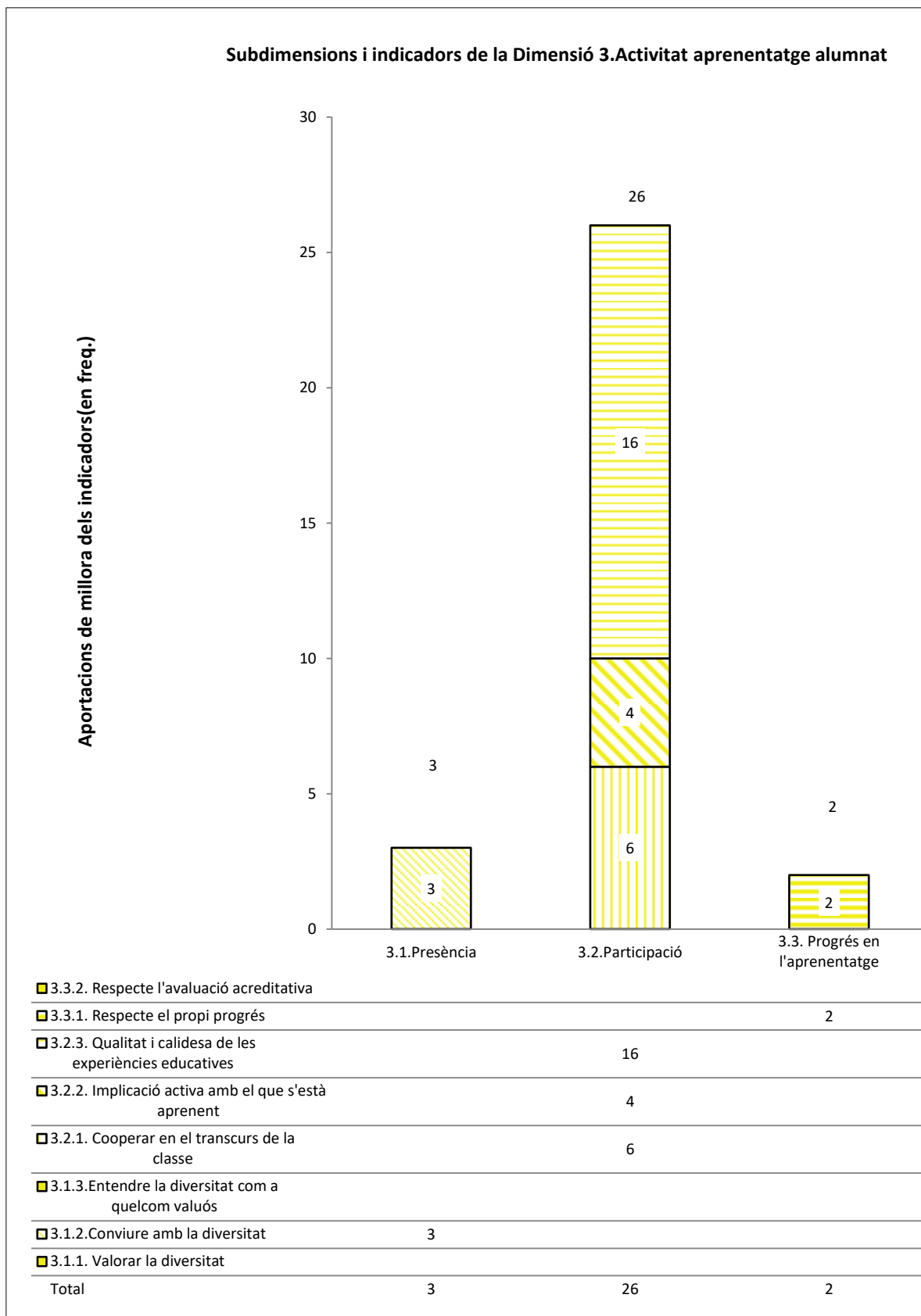


Figura 4.30. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 3. Activitat d'aprenentatge de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

Les 31 aportacions de millora de la dimensió 3. Activitat d'aprenentatge de l'alumnat es distribueixen entre els indicadors i subdimensions de la forma següent:

La subdimensió 3.1 Presència té 3 aportacions de 31, entre els 3 indicadors de la subdimensió.

L'indicador 3.1.1. Valorar la diversitat no té cap aportació.

L'indicador 3.1.2. Conviure amb la diversitat té 3 aportacions de les que destaquem:

«es comença a tenir en compte la diferència.» (E.Prof.4)

L'indicador 3.1.3. Entendre la diversitat com a quelcom valuós no té cap aportació.

La subdimensió 3.2. Participació té 26 aportacions de 31, entre els 3 indicadors de la subdimensió.

L'indicador 3.2.1. Cooperar en el transcurs de la classe té 6 aportacions de les que destaquem:

«...és una manera que realment participen molt més tots.» (E.Prof.1)

«fomenta la participació de tots els alumnes.» (QI.7254)

L'indicador 3.2.2. Implicació activa amb el que s'està aprenent té 4 aportacions, de les que destaquem:

«...com a mínim ells (alumnes que troben més barreres a l'aprenentatge) estant en un grup reduït si que s'impliquen una mica més.» (E.Prof.3)

«...quan els poses a treballar en equips i siguin nanos amb dificultats treballen, a la seva mesura, però treballen. Individualment, moltes vegades no ho aconsegueixes.» (E.Prof.4)

«el que fas és que aquell alumne/a que de normal estaria completament sense fer res a la classe, estant més distret; doncs ha d'estar al tanto perquè si li demanen ha de respondre pels altres.» (E.Prof.6)

L'indicador 3.2.3. Qualitat i calidesa de les experiències educatives té 16 aportacions, de les que destaquem:

«hi ha nanos que són molt fluixos i quan treballen en equip, si l'equip els recolza, els acompanyen; treballen.» (E.Prof.5)

Resultats

*«l'alumne amb nee està més content perquè a més pot participar amb més coses.»
(GD.Prof.4)*

*«hi ha nano que no és bo estudiant acadèmicament i a la que agafa responsabilitats se'n surt, això és un plus que guanya com a persona. I això és molt important.»
(E.Prof.6)*

«a vegades és qüestió de vergonya, de poca seguretat en ells mateixos i això, és clar, en un equip petit si que poden arribar a vèncer aquesta vergonya, però a la que estan els trenta, no.» (E.Prof.2)

La subdimensió 3.3. Progrés en l'aprenentatge té 2 aportacions de 32, entre els 2 indicadors de la subdimensió.

L'indicador 3.2.3.Respecte el propi progrés té 2 aportacions de les que destaquem:

«ells (alumnes que troben barreres a l'aprenentatge i la participació) pensen: potser canviarem en les assignatures i també me'n puc ensortir.»(E.Prof.6)

*«penso que ells (alumnes que troben més barreres a l'aprenentatge i la participació) poden estar més integrats, molt millor a escola i que poden gaudir de les classes.»
(E.Prof.4)*

4.3.1.4. Activitat conjunta professorat-alumnat

De les 7 aportacions de millora que percep el professorat, destaquem:

«A vegades la motivació, l'ansietat o la vergonya impedeixen una expressió més fluïda; i l'aprenentatge cooperatiu pot ajudar a superar aquestes barreres.» (QI.7264)

«...I els nens amb més dificultat jo els he pogut ajudar més.» (GD.Prof.1)

*«Pot servir per atendre la diversitat ja que puc aprofitar el nivell d'alguns alumnes per tal que em donin un cop de mà amb els alumnes que tenen més dificultats.»
(QI.7252)*

«hi ha nano que, per exemple, en un grup de trenta ni el veuries. Quan estan de quatre o cinc, no té escapatòria. Llavors ha d'interaccionar amb algú; i això fa que de mica en mica els ajudi.» (E.Prof.6)

«el que si et permet a dins del grups classe és que com que els has d'escoltar a tots, com a mínim quan passes pel grup pots sentir-los a tots.» (GD.Prof.6)

«puc dedicar més temps als alumnes que presenten més mancances.»(QI.7259)

4.3.1.5. Resultats d'aprenentatge de l'alumnat

Tal com hem vist més amunt, les 11 aportacions de millora de la dimensió 5.Resultats d'aprenentatge de l'alumnat suposen el 19% d'aportacions al conjunt del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació. La subdimensió 5.1.Rendiment amb relació a les àrees curriculars amb el 9,1% d'aportacions (1 d'11) té un «grau de contribució» molt baix i la subdimensió 5.2.Rendiment amb relació a les competències amb el 90,9% d'aportacions (10 d'11); té un «grau de contribució» molt alt. De manera que el «grau d'equivalència» entre elles és molt baix, ja que cap de les tres dimensions té un percentatge en un grau intermedi (46%-54%). No obstant això cal destacar l'aportació molt destacada de la subdimensió 5.2.Resultats amb relació a les competències.

Amb relació a les mateixes dades analitzades en l'Objectiu 2, en el que es fa referència a tot l'alumnat, aquesta dimensió, aquí, té 3 punts percentuals més d'aportacions (19% versus 16,2%) quan es tracta d'alumnat que es troba amb més barreres a l'aprenentatge, que quan es tracta de tot l'alumnat, tal com observem en la Figura 4.31

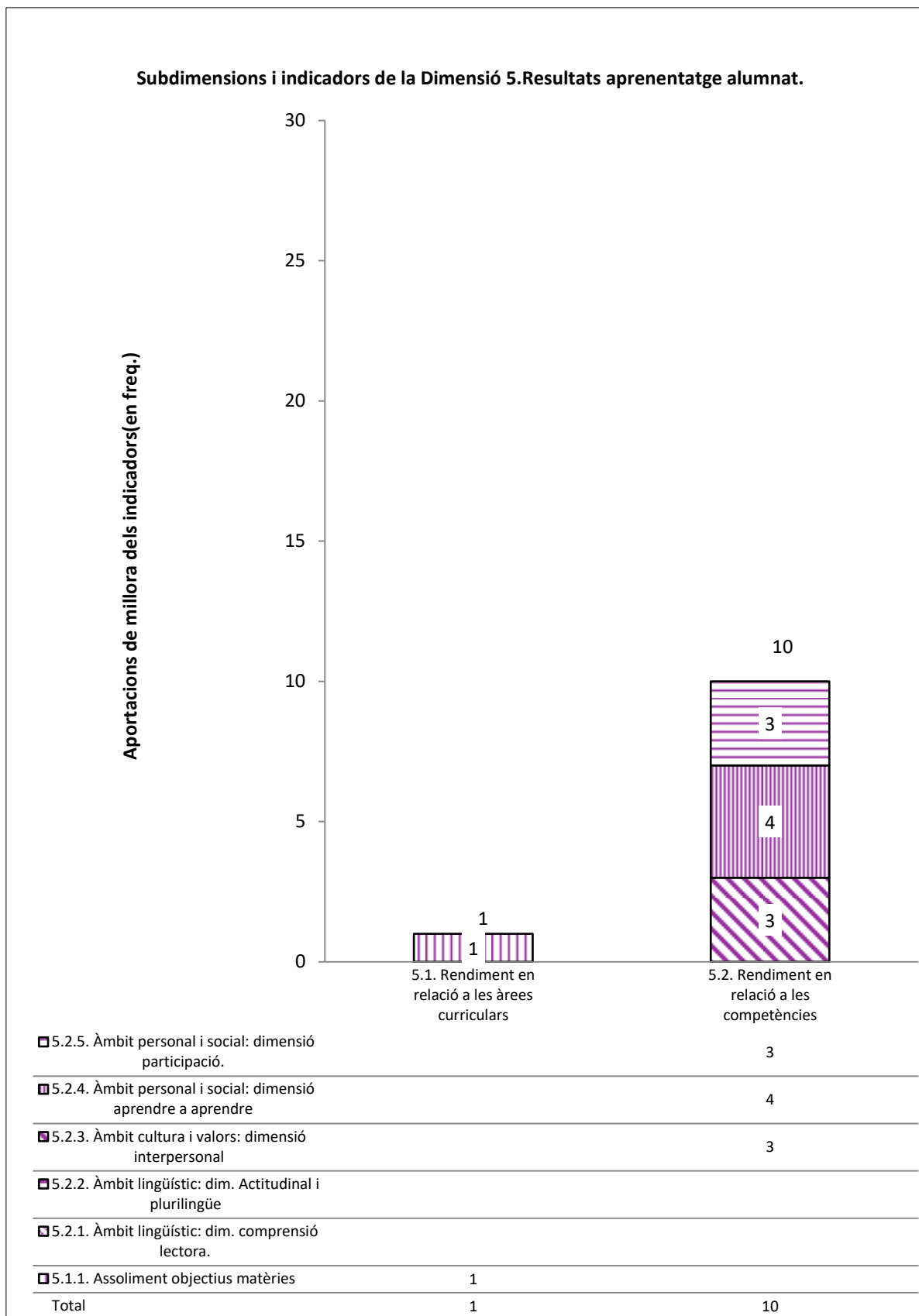


Figura 4.31. Distribució d'aportacions de millora en els indicadors de les subdimensions de la dimensió 5. Resultats d'aprenentatge de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

Les 11 aportacions de millora de la dimensió 5. Resultats d'aprenentatge de l'alumnat es distribueixen entre els indicadors i subdimensions de la forma següent:

La subdimensió 5.1 Rendiment amb relació a les àrees curriculars té 1 aportació d'11, en l'indicador de la subdimensió. Assoliment dels objectius de les matèries.

La subdimensió 5.2. Rendiments amb relació a les competències té 10 aportacions en els 5 indicadors.

L'indicador 5.2.1. Àmbit lingüístic: dimensió comprensió lectora no té cap aportació.

L'indicador 5.2.2. Àmbit lingüístic: dimensió Actitudinal i plurilingüe no té cap aportació.

L'indicador 5.2.3. Àmbit cultura i valors: dimensió interpersonal té 3 aportacions, de les que destaquem:

«la meva sorpresa és que si que s'ha notat que amb nanos amb Pla Individualitzat se'ls accepta sense cap mena de problema.» (E.Prof.4)

«els alumnes que no tenen dificultat sí que valoren molt el fet que encara que (el qui en té) no sàpiga fer prou bé certes coses, ho intenti.» (E.Prof.1)

«Els més avantatjats es sensibilitzarien més enfront les dificultats dels altres.» (E.Prof.5)

L'indicador 5.2.4. Àmbit personal i social: dimensió aprendre a aprendre té 4 aportacions, de les que destaquem:

«si li fas la pregunta a un que saps que li costa més expressar-se i de parlar, però el poden ajudar.» (E.Prof.6)

L'indicador 5.2.5. Àmbit personal i social: dimensió participació té 3 aportacions, de les que destaquem:

«els alumnes amb dificultats aprenen a col·laborar amb coses amb l'equip, no tant en quant en puguin aprendre uns continguts purs i durs de l'assignatura.» (E.Prof.4)

4.3.1.6. Anàlisi de la millora del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació, amb l'aprenentatge cooperatiu

En el conjunt de les dades de les 5 dimensions, les dues que tenen més aportacions de millora, de més a menys són: Activitat d'aprenentatge de l'alumnat i resultats d'aprenentatge i les dimensions amb menys aportacions són: activitat educativa del professorat, Activitat conjunta professorat-alumnat —amb la mateixa freqüència d'aportacions— i amb menys aportacions, la dimensió continguts d'aprenentatge.

En les dimensions relacionades amb l'alumnat, es percep que el Programa CA/AC aporta millores en la participació de l'alumnat: cooperació en el transcurs de la classe, implicació activa amb el que s'està explicant i qualitat i calidesa de les experiències educatives. I en resultats d'aprenentatge, millora del rendiment amb relació a les competències, en els àmbits: cultura i valors (interpersonal); personal i social (aprendre a aprendre i participació).

En les dimensions relacionades amb el professorat, es perceben algunes millores amb molt poca incidència a la funció del docent: la manera d'impartir l'ensenyament de les matèries, la forma d'avaluar, l'exercici de la tutoria de l'alumnat i la contribució en el seu desenvolupament personal. Així com en la millora contínua dels processos d'ensenyament.

En la dimensió activitat conjunta professorat i alumnat, per una banda, es perceben molt poques millores a interacció professorat-alumnat a nivell cognitiu i a nivell relacional; interacció de l'alumnat en equip cooperatiu per assolir els objectius d'equip i la participació de l'alumnat amb el professorat, compartint l'ensenyament.

En la dimensió continguts d'aprenentatge destaca, també amb molt poca incidència, en la introducció de nous continguts, quant a presentar el contingut de forma provocadora participativa, i en l'estructuració de coneixements, en l'elaboració d'idees més complexes i originals, tal com observem en la Figura 4.32

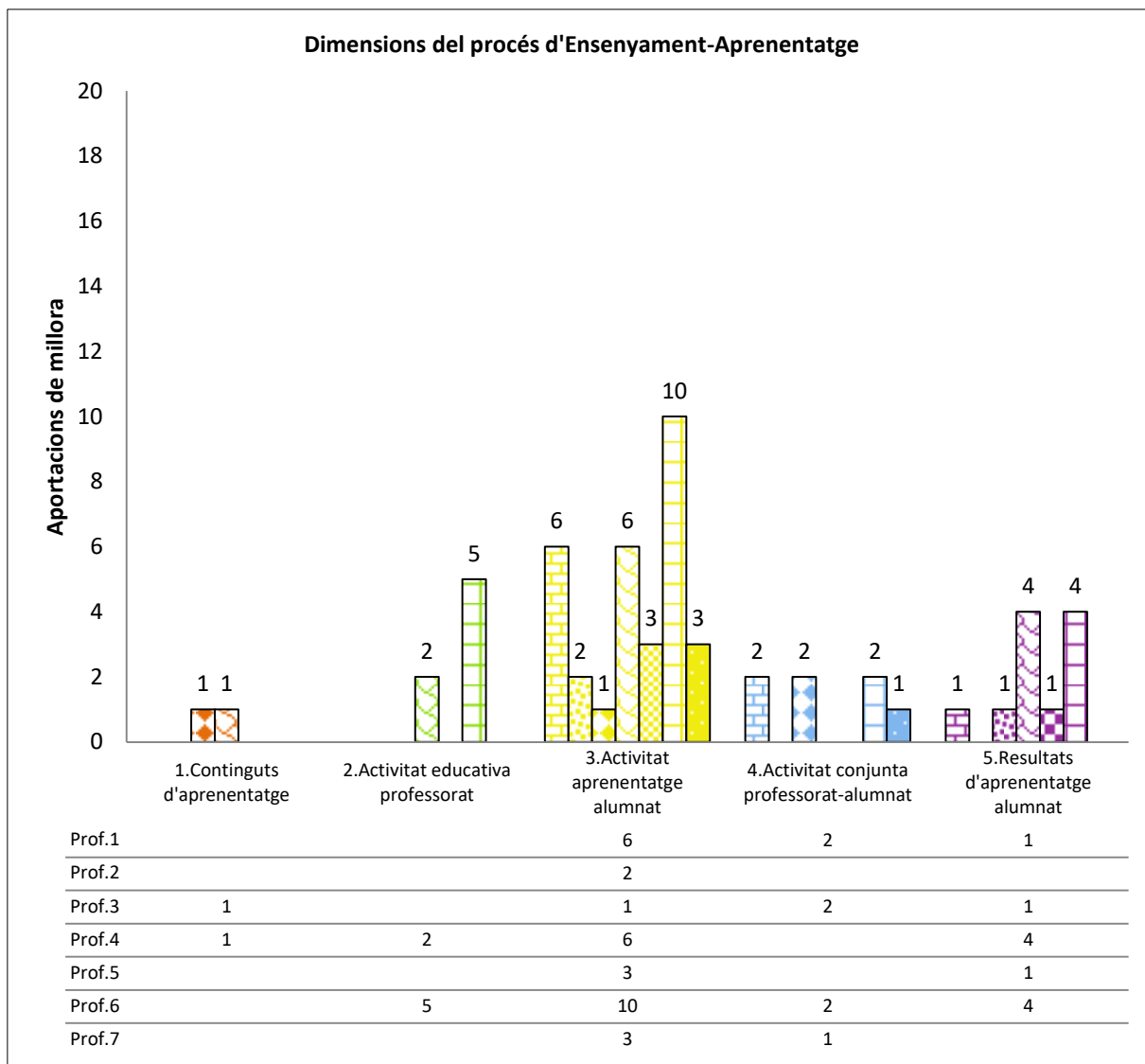


Figura 4.32. Aportacions de millora en cadascuna de les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

La dimensió Activitat d'aprenentatge de l'alumnat, que inclou les subdimensions Presència, Participació i Progrés; i la dimensió Resultats d'aprenentatge, que inclou les subdimensions Rendiment amb relació a les àrees curriculars i Rendiment amb relació a les competències; les tenim en compte de manera conjunta. Perquè fan referència a la presència, la participació i el progrés de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació, segons l'enfocament d'inclusió d'Ainscow (2001). Llavors, donat que entre les dues dimensions tenen el 72,4% d'aportacions (42 de 58), podem afirmar que el professorat percep millores, de manera molt rellevant, a la participació i al progrés de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació; i ho fa de manera menys rellevant en altres aspectes com: l'activitat educativa del professorat, l'activitat conjunta professorat-alumnat i els continguts d'aprenentatge.

4.3.2. Pregunta 3.2. Quins «perfils de professorat» es poden identificar segons les seves percepcions d'aportació de millora a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació?

Els resultats que presentem aquí s'han obtingut de l'anàlisi de les dades que hem recollit, dels 7 professors participants en la recerca, en les respostes del qüestionari inicial —realitzat a l'etapa d'introducció—; de l'entrevista semiestructurada i del grup de discussió —a l'etapa de consolidació—; i identifiquem uns «perfils de professorat» segons les aportacions de millora en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres.

Segons els criteris d'anàlisi esmentats més amunt, considerem que cada professor identifica moltes millores, força o poques, en funció de la freqüència total d'aportacions. També s'identifica, per cada professor en quines dimensions percep millores en major o en menor mesura.

4.3.2.1. Professor 1

El professor 1 identifica el 15,5% del total de les millores percebudes pel professorat (9 de 58); i estan distribuïdes entre tres de les 5 dimensions del procés d'E-A. La major incidència es dona en la dimensió 3. Activitat aprenentatge alumnat; en menor mesura en la dimensió 4. Activitat conjunta professorat, i a 5. Resultats d'aprenentatge. No percep millores en 2. Activitat educativa del professorat i 1. Continguts d'aprenentatge, tal com s'observa en la Figura 4.33

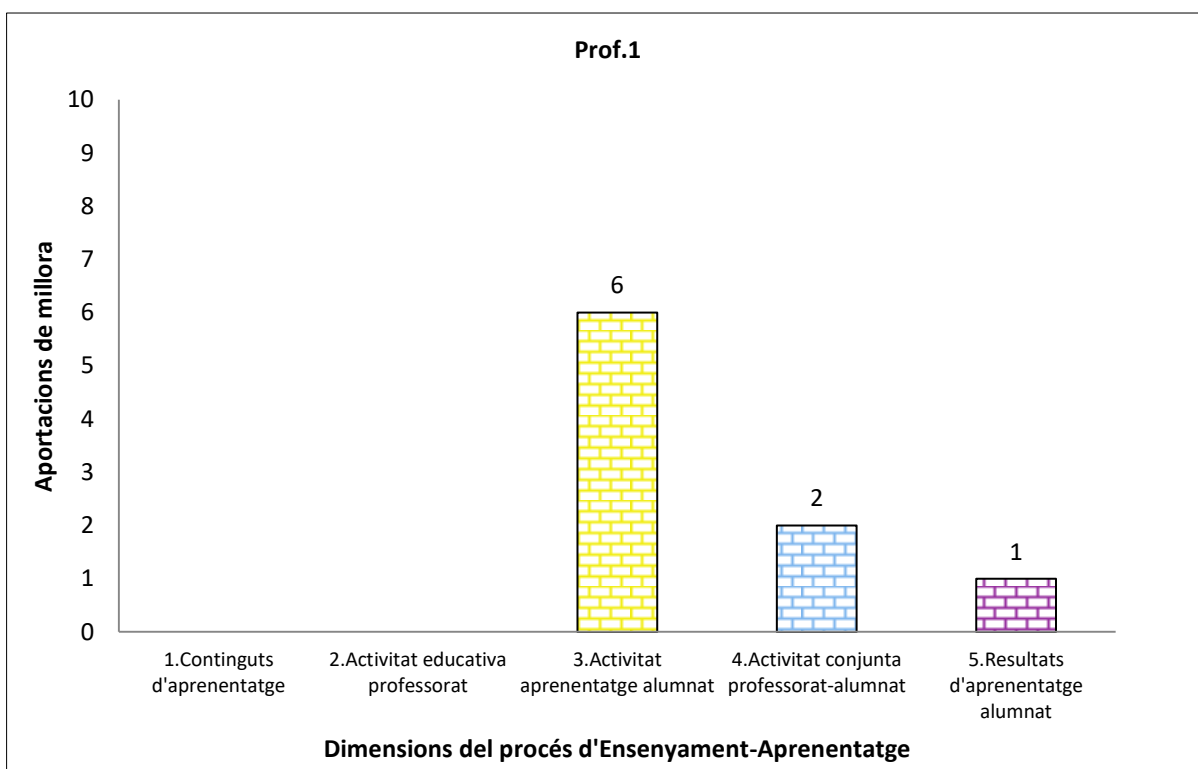


Figura 4.33. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 1 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

Tal com ell/a il·lustra en algunes aportacions que destaquem a continuació:

«A vegades la motivació, l'ansietat o la vergonya impedeixen una expressió més fluïda; i l'aprenentatge cooperatiu pot ajudar a superar aquestes barreres.» (QI.7264)

«...I els nens amb més dificultat jo els he pogut ajudar més.» (GD.Prof.1)

Resultats

4.3.2.2. Professor 2

El professor 2 identifica el 3,4% del total de les millores percebudes pel professorat (2 de 58) i estan únicament en una dimensió del procés d'E-A: la dimensió 3. Activitat aprenentatge alumnat. No percep millores en 2.Activitat educativa del professorat, 1.Continguts d'aprenentatge, 4. Activitat conjunta professorat, i 5.Resultats d'aprenentatge, tal com s'observa en la Figura 4.34

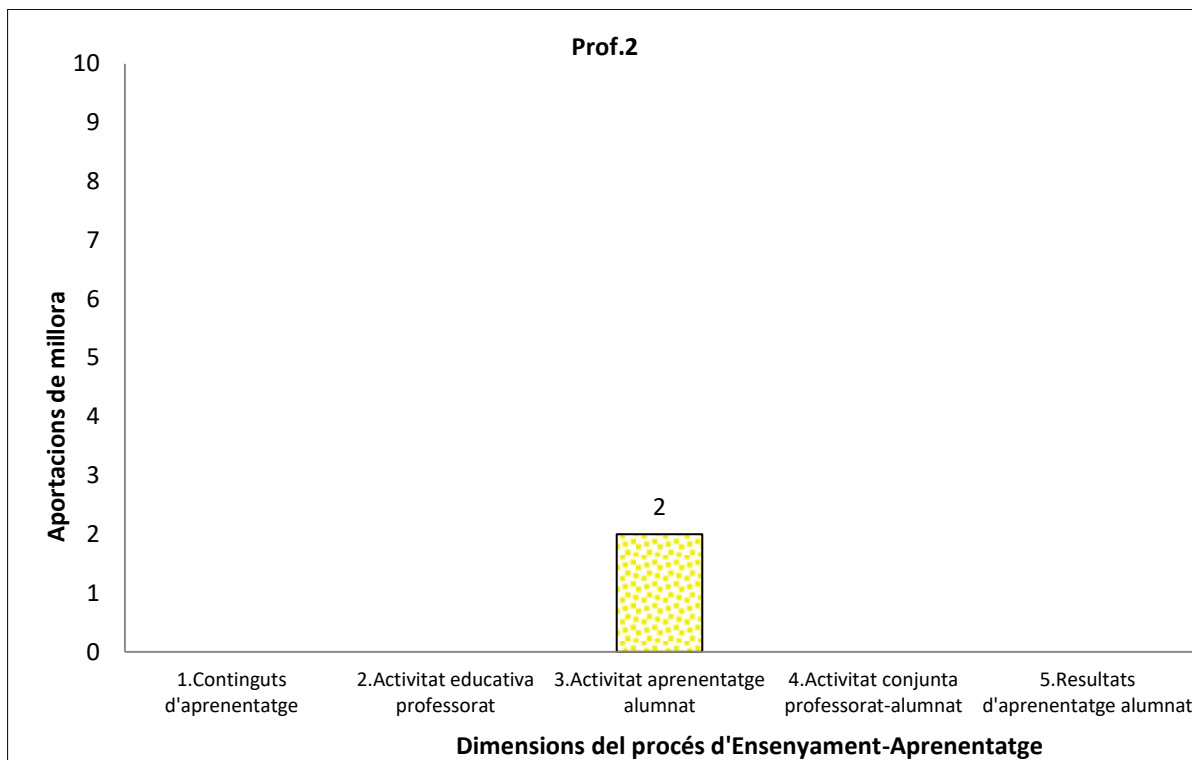


Figura 4.34. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 2 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

Tal com ell/a il·lustra en l'aportació que destaquem a continuació:

«a vegades és qüestió de vergonya, de poca seguretat en ells mateixos i això, és clar, en un equip petit si que poden arribar a vèncer aquesta vergonya, però a la que estan els trenta, no.» (E.Prof.2)

4.3.2.3. Professor 3

El professor 3 percep el 8,6% del total de les millores percebudes pel professorat (5 de 58) i estan distribuïdes entre quatre de les dimensions del procés d'E-A. La major incidència es dona en la dimensió 4.Activitat conjunta professorat-alumnat i en menor mesura en la dimensió 3.Activitat aprenentatge alumnat, 5.Resultats d'aprenentatge de l'alumnat i 1.Continguts d'aprenentatge. No percep a millores en l'Activitat educativa del professorat, tal com s'observa en la Figura 4.35.

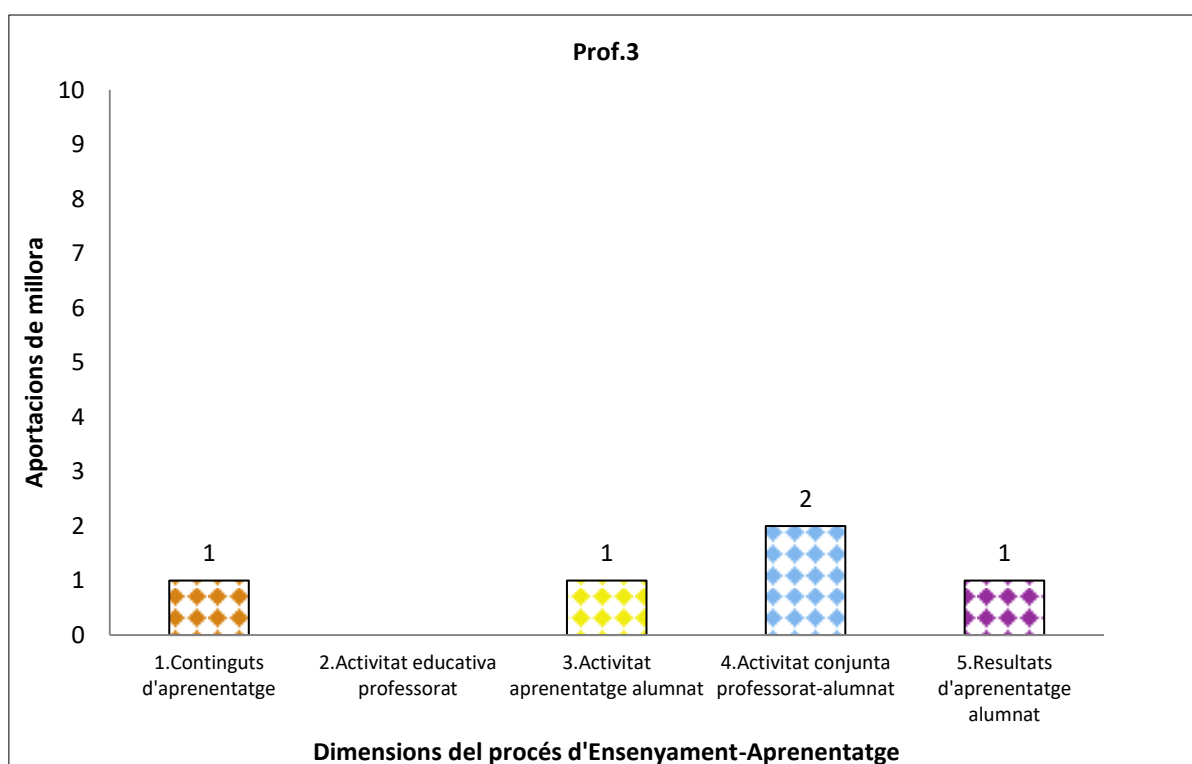


Figura 4.35. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 3 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

Tal com ell/a il·lustra en l'aportació que destaquem a continuació:

*«Pot servir per atendre la diversitat ja que puc aprofitar el nivell d'alguns alumnes per tal que em donin un cop de mà amb els alumnes que tenen més dificultats.»
(Q1.7252)*

Resultats

4.3.2.4. Professor 4

El professor 4 identifica el 22,4% del total de les millores percebudes pel professorat (13 de 58) i estan distribuïdes entre quatre de les cinc dimensions del procés d'E-A. La major incidència es dona en la dimensió 3. Activitat aprenentatge alumnat i en menor mesura a 5.Resultats d'aprenentatge, 2.Activitat educativa del professorat i 1.Continguts d'aprenentatge. No esmenta millores en 4.Activitat conjunta professorat, tal com s'observa en la Figura 4.36.

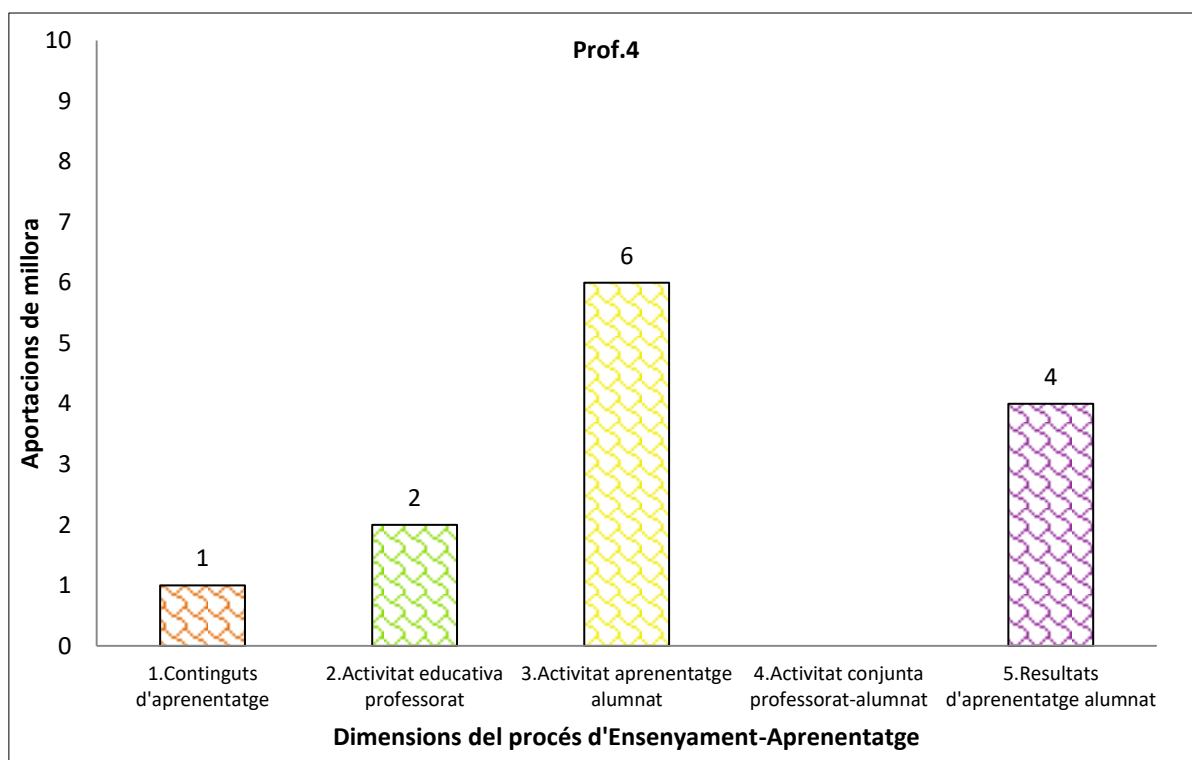


Figura 4.36. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 4 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

Tal com ell/a il·lustra en les aportacions que destaquem a continuació:

«Crec que és una de les poques maneres que tenim per poder gestionar l'atenció a la diversitat de manera inclusiva dins l'aula.» (QI.7217)

«Amb el material adaptat, he aconseguit que gent amb moltes dificultats pugui aportar idees.» (GD.Prof.4)

4.3.2.5. Professor 5

El professor 5 identifica el 6,8% del total de les millores percebudes pel professorat (4 de 58) i estan distribuïdes entre dues dimensions del procés d'E-A. La major incidència es dona en la dimensió 3. Activitat aprenentatge alumnat i en menor mesura a 5.Resultats d'aprenentatge. No esmenta millores en 4.Activitat conjunta professorat, 1.Continguts d'aprenentatge i 2.Activitat educativa del professorat, tal com s'observa en la Figura 4.37

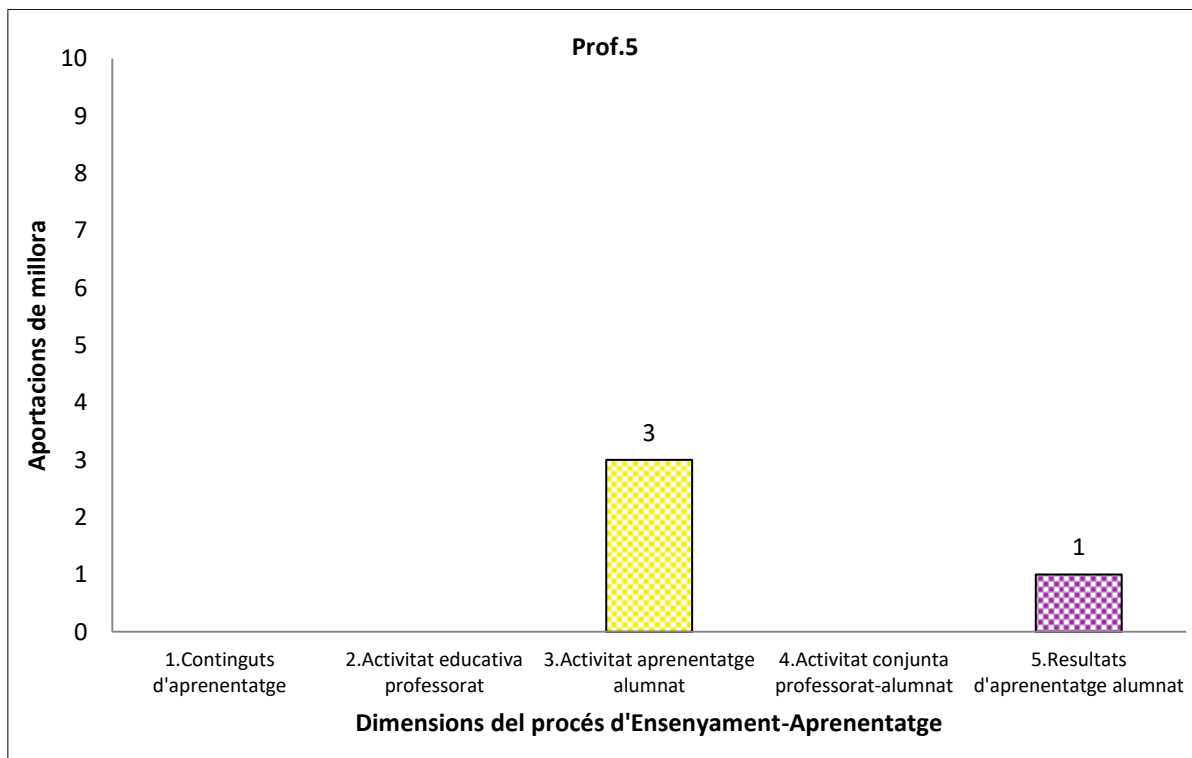


Figura 4.37. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 5 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

Tal com ell/a il·lustra en l'aportació que destaquem a continuació:

«Els més avantatjats es sensibilitzarien més enfront les dificultats dels altres.»
(E.Prof.5)

Resultats

4.3.2.6. Professor 6

El professor 6 identifica el 36,2% del total de les millores percebudes pel professorat (21 de 58) i estan distribuïdes entre quatre de les cinc dimensions del procés d'E-A. La major incidència es dona en la dimensió 3. Activitat aprenentatge alumnat. En menor mesura a 5.Resultats d'aprenentatge i 2.Activitat educativa del professorat i en 4.Activitat conjunta professorat. No esmenta millores en 1.Continguts d'aprenentatge, tal com s'observa en la Figura 4.38

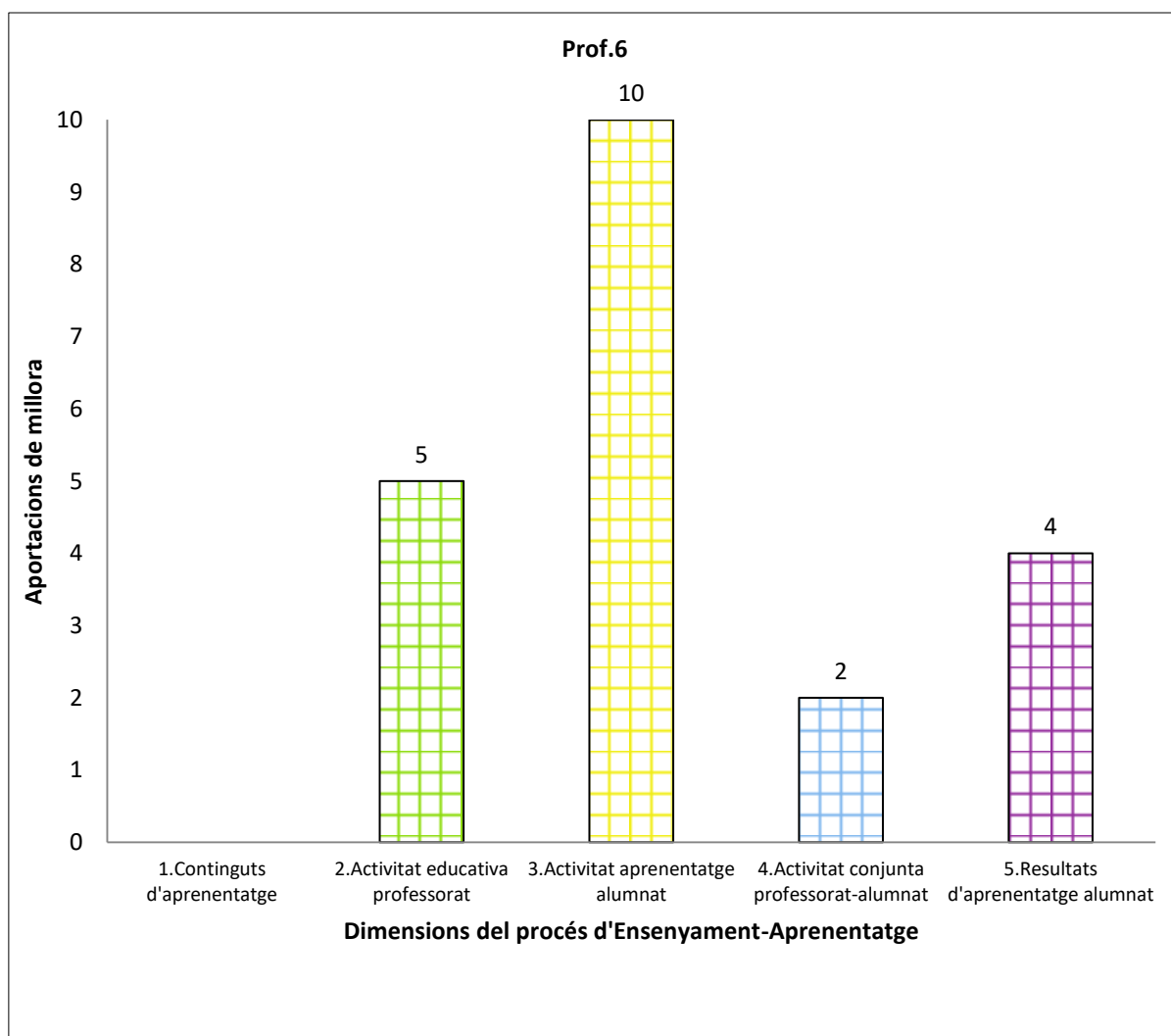


Figura 4.38. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 6 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

Tal com ell/a il·lustra en l'aportació que destaquem a continuació:

«hi ha nano que, per exemple, en un grup de trenta ni el veuries. Quan estan de quatre o cinc, no té escapatòria. Llavors ha d'interaccionar amb algú; i això fa que de mica en mica els ajudi.» (E.Prof.6)

«el que fas és que aquell alumne/a que de normal estaria completament sense fer res a la classe, estant més distret; doncs ha d'estar al tanto perquè si li demanen ha de respondre pels altres.» (E.Prof.6)

«el que si et permet a dins del grups classe és que com que els has d'escoltar a tots, com a mínim quan passes pel grup pots sentir-los a tots.» (GD.Prof.6)

4.3.2.7. Professor 7

El professor 7 identifica el 6,8% del total de les millores percebudes pel professorat (4 de 58) i estan distribuïdes entre dues de les cinc dimensions del procés d'E-A. La major incidència de millores es dona en la dimensió 3. Activitat aprenentatge alumnat i en menor mesura a 4.Activitat conjunta professorat-alumnat. No esmenta millores en 5.Resultats d'aprenentatge, 2.Activitat educativa del professorat ni en 1.Continguts d'aprenentatge, tal com s'observa en la Figura 4.39

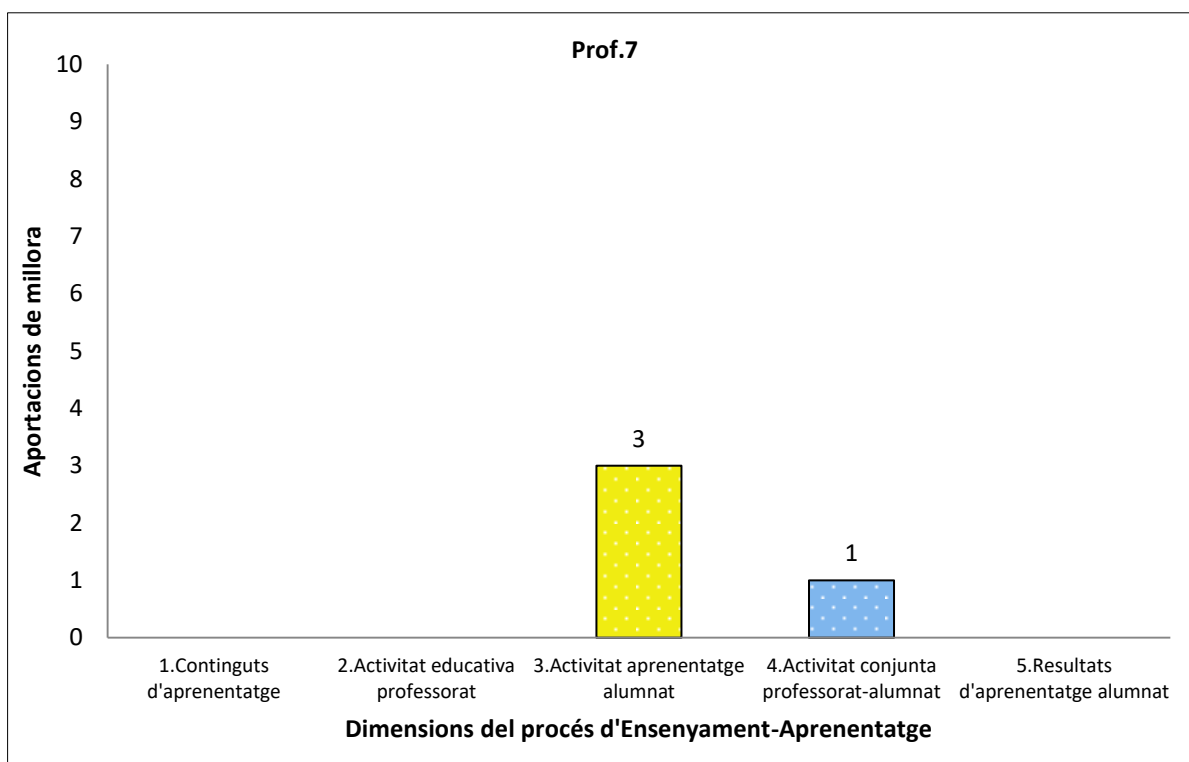


Figura 4.39. Freqüència d'aportacions de millora que percep el professor 7 en les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

Tal com ell/a il·lustra en l'aportació que destaquem a continuació:

«puc dedicar més temps als alumnes que presenten més mancances.»(QI.7259)

4.3.2.8. «Perfils de professorat» que es poden identificar segons les seves aportacions de millora del Programa CA/AC a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

Segons el conjunt de dades exposat fins aquí, alguns professors han percebut moltes millores; alguns n'han percebut força i força professors n'han percebut poques. En tots els casos, excepte en un, s'observa que la dimensió que té més aportacions que les altres dimensions, o és l'única on hi identifica millores és la de l'Activitat d'aprenentatge de l'alumnat. Segons aquestes percepcions de millora es poden observar els tres perfils que presentem a continuació.

El perfil configurat per dos professors: el Prof.4 i el Prof.6 amb moltes aportacions de millora —entre més de la meitat i la quantitat màxima—. El Prof. 4 destaca per un elevat nombre d'aportacions en activitat d'aprenentatge de l'alumnat i força aportacions a resultats d'aprenentatge i el Prof. 6 destaca per un elevat nombre d'aportacions a activitat d'aprenentatge de l'alumnat i per força aportacions a activitat educativa del professorat i a resultats d'aprenentatge. No obstant això els dos professors no perceben millores en l'Activitat conjunta professorat-alumnat ni Continguts d'aprenentatge, respectivament.

El perfil configurat per dos professors: el Prof.1 i el Prof.3, amb força aportacions de millora, —els dos a l'entorn de la meitat—, en el que crida l'atenció que el Prof.1 no percep millores en continguts d'aprenentatge ni en activitat educativa del professorat; i el Prof.3 no percep millores en l'activitat educativa del professorat.

El perfil configurat per tres professors: el Prof.2, el Prof.5 i el Prof.7 amb poques aportacions de millora —menys d'una quarta part—, crida l'atenció que el Prof.2 que només percep millores en activitat d'aprenentatge de l'alumnat i el Prof.7 només percep millores en activitat d'aprenentatge de l'alumnat i en activitat conjunta del professorat. Tal com s'observa en la Figura 4.40.

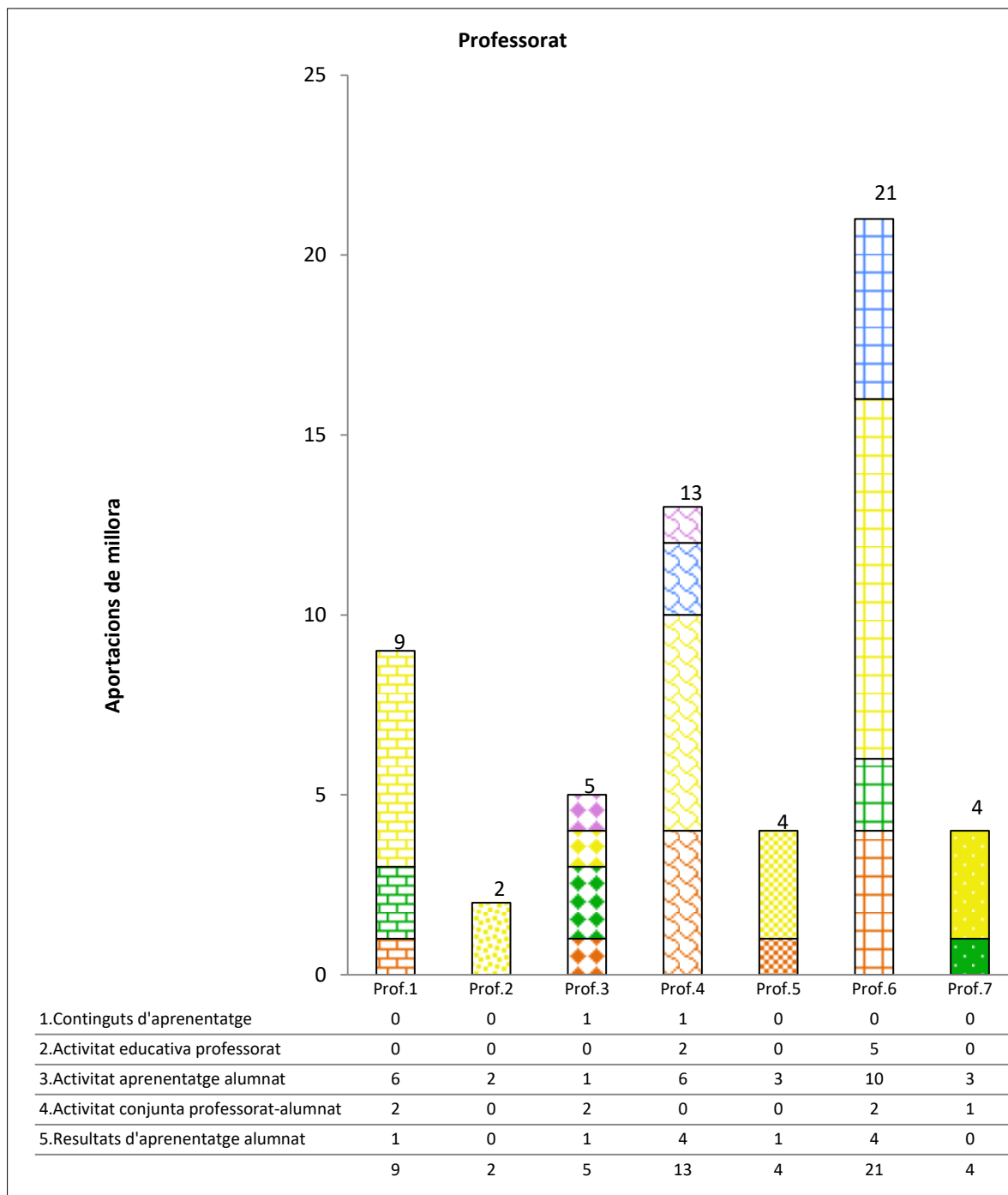


Figura 4.40. Freqüència d'aportacions de millora que cada professor percep en cadascuna de les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació

5. Discussió de resultats

A continuació presentem la discussió de resultats per cadascun dels tres objectius de la recerca i en relació a cadascuna de les dues preguntes d'investigació.

En quant a la discussió de resultats de l'Objectiu 1. Descriure el desenvolupament del Programa CA/AC en l'organització de l'activitat educativa a l'aula amb estructures cooperatives, segons les preguntes formulades, i en relació a la pregunta 1.1. sobre si l'organització de l'activitat educativa cooperativa a l'aula va evolucionant a mesura que es van desenvolupant les estructures cooperatives del Programa CA/AC en les etapes d'introducció, de generalització i de consolidació observem el que exposem a continuació.

Una de les dades més destacades que hem mostrat a Resultats és que en l'etapa de consolidació, i en l'anàlisi d'una matèria per professor, el grau de desenvolupament d'unitats didàctiques amb estructures cooperatives s'assoleix en un nivell intermedi, ja que quasi la meitat del professorat (3 de 7) en programa el màxim previst per l'etapa (entre el 81%-100% d'unitats didàctiques) o al voltant (entre el 41%-60% d'unitats didàctiques). Aquestes dades contrasten amb la proposta dels autors del Programa CA/AC que indiquen que en l'etapa de generalització, en el primer trimestre es realitza aprenentatge cooperatiu en totes les unitats didàctiques d'una matèria i en alguna activitat d'una altra, i en el següent en desenvoluparà en les unitats didàctiques d'aquestes dues matèries. Per altra banda, aquestes dades estarien d'acord amb (Pujolàs et al., 2013) segons els resultats inicials de la investigació sobre el Programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011b) en sis centres escolars, quant a que a les aules d'alguns professors hi ha una certa generalització de l'aprenentatge cooperatiu.

En els Resultats hem observat també, que hi ha unitats didàctiques que tenen estructures cooperatives programades en tres moments de la unitat (inici, durant i final) i unitats didàctiques que tenen tres o més estructures cooperatives en qualsevol moment de la unitat. Aspectes que poden indicar que el professorat té identificades tres fases de seqüència didàctica -Inici, Durant i Final- i no les quatre que proposen a Pujolàs i Lago (2011a) -Abans, Inici, Durant i Final-.

Quant a l'evolució de la incorporació d'estructures cooperatives complexes a les unitats didàctiques d'una matèria, i segons els criteris dels autors del Programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011b), s'ha assolit en un grau molt baix, ja que en l'etapa de consolidació el grau mitjà, alt o molt alt queda sense assolir per cap cas. Gairebé la meitat (3 de 7) no esmenta que n'utilitzi cap i la meitat del professorat (4 de 7) ho fa en un nivell baix. (Els quatre casos utilitzen una estructura cooperativa complexa a generalització i una a consolidació). No obstant això, dos d'aquests casos comencen a utilitzar una estructura cooperativa complexa

a l'etapa d'introducció, tot i que el Programa CA/AC indiqui que es comencin a programar en l'etapa de generalització. Aquestes dades contrasten amb el que indica el Programa CA/AC ja que a l'etapa de generalització s'incorporen estructures cooperatives complexes a les unitats didàctiques singulars. També contrasten amb Guarro et al. (2012) ja que aquests autors indiquen que l'aprenentatge cooperatiu exigeix formes de planificació diferents. Cap professor ha esmentat que tingui unitats didàctiques singulars programades.

Aquestes dades sí que estarien d'acord amb Riera (2010), en una anàlisi que l'autora fa sobre el grau de coherència entre «Model teòric» i «Model empíric» del Programa CA/AC, quan afirma que l'aplicació de tècniques cooperatives ha estat molt mínima. Així mateix, Soldevila (2015), en l'anàlisi sobre l'ús d'aprenentatge cooperatiu per a la inclusió escolar d'alumnat amb diversitat funcional, constata que la freqüència amb la qual es van dur a terme les estructures simples és més alta que la de les estructures complexes.

Amb relació a l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu de forma sistemàtica en les matèries i grups de l'etapa d'introducció i en noves matèries i grups a l'etapa de generalització. Cal tenir en compte dos aspectes previs, esmentats més amunt en els criteris de centre amb relació a l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu en grups i matèries i la variabilitat en la distribució de matèries i grups classe en l'horari de cada professor.

Llavors, en l'anàlisi segons els criteris de centre, les dades indiquen que en l'etapa de consolidació 2015-2016, el grau d'aplicació en l'augment de l'aprenentatge cooperatiu en matèries s'ha assolit en un nivell alt, ja que tot el professorat (7 de 7) utilitza estructures cooperatives el màxim previst per l'etapa o superior (entre el 81% i el 100% de matèries). En l'anàlisi segons criteris del Programa CA/AC, les dades indiquen que s'ha assolit en un nivell intermedi, ja que força casos (5 de 7) assoleixen el grau màxim previst per l'etapa, força aproximat o al voltant.

Quant al grau d'aplicació en l'augment de l'aprenentatge cooperatiu en grups, segons els criteris de centre, s'ha assolit en un nivell alt, ja que tot el professorat (7 de 7) utilitza estructures cooperatives el màxim previst per l'etapa o superior (entre el 81% i el 100% de grups). Segons criteris del Programa CA/AC, s'ha assolit en un nivell intermedi, ja que força casos (5 de 7) assoleixen el grau màxim previst per l'etapa o força aproximat.

Cal tenir en compte que la variabilitat en l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu en matèries i grups, també està condicionada pel canvi de matèries i l'augment o reducció de grups classe on s'imparteix la matèria programada amb aprenentatge cooperatiu; ja que es pot passar d'impartir una matèria en tres grups classe en un curs a un grup classe al següent, si és que per distribució horària la imparteixen altres professors. Llavors, el grau intermedi en

l'augment de l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu en les matèries i grups, contrasta amb les indicacions del Programa CA/AC amb relació a la doble generalització: a nivell individual i a nivell de centre; on a l'etapa de generalització es va ampliant l'aprenentatge cooperatiu a diferents nivells i matèries. En l'etapa de consolidació s'incorpora l'aprenentatge cooperatiu en totes les etapes educatives. En aquest sentit, caldria analitzar el desenvolupament dels eixos d'orientació al professorat que indiquen Lago i Naranjo (2015): la reflexió sobre la pràctica individual i en equip; la promoció i l'estructura de recolzament i ajuda entre professors; i autonomia del professorat i dels centres per concretar propostes, dur-les a terme a l'aula i generar adaptacions i noves modalitats d'aprenentatge cooperatiu a l'aula i al centre.

D'altra banda, i d'acord al grau de cooperativitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu que es proposa al Programa CA/AC (2011a) i amb relació a la quantitat de temps que treballen en equip analitzem el temps de classe d'una matèria —sessions de classe—organitzat amb estructura cooperativa. Aquest s'ha assolit a un nivell intermedi ja que una mica més de la meitat del professorat (5 de 7) organitza el temps de classe amb estructura cooperativa en un grau molt aproximat al que s'espera per l'etapa (2 de setes troben entre el 26% i el 35% del temps) o al voltant (3 de 7, entre el 16% i el 25%). La qual cosa contrasta amb els autors citats quan indiquen que tant la quantitat de temps com la qualitat del treball en equip són factors de cooperativitat que incrementen l'eficàcia del treball en equip.

Tots els resultats presentats, corresponen a dades realitzades, no només programades. Aspecte que resulta rellevant tenir-lo present, ja que analitzant la coherència del temps de classe amb estructura cooperativa programat i el temps realitzat s'observa que el grau de coherència és molt baix. Tant per ser molt baix positiu (fer més del que el professor programa) 2 de 7 casos fan 7 punts percentuals més del que programen; o molt baix o baix negatiu (fer menys del que es programa) 4 de 7 casos; fan entre 5 o més punts percentuals de menys temps del programat. Només 1 de 7 té un grau de coherència alt negatiu perquè en realitza entre 1 i 2 punts percentuals menys del que programa. Llavors les dades indiquen que quasi la meitat del professorat (3 de 7) fa el que ha programat o més.

El que s'ha exposat fins aquí indica que hi ha dos aspectes rellevants a identificar per tal fer una anàlisi a nivell d'utilització de l'aprenentatge cooperatiu al centre, i com es va ampliant el seu ús a diferents nivells i en diferents matèries per elaborar el Projecte de centre d'aprenentatge cooperatiu. Per una banda, cal tenir present el grau de consolidació en la utilització de l'aprenentatge cooperatiu que cada professor adquireix a nivell individual en les matèries i grups classe que imparteix cada curs. Per altra banda, el grau d'aprenentatge

cooperatiu que l'alumnat fa en les diferents matèries i cursos, i que té a veure amb la consolidació de l'aprenentatge cooperatiu a nivell de centre.

No obstant això podem respondre que a l'etapa de consolidació s'ha assolit un nivell intermedi en la programació d'unitats didàctiques amb estructura cooperativa, l'augment de matèries i grups classe on s'aplica aprenentatge cooperatiu, i en el temps de classe — sessions de classe— amb estructura cooperativa; i un nivell baix en la introducció d'estructures cooperatives complexes. El nivell intermedi s'assoleix en la mesura que quasi la meitat o més de la meitat del professorat assoleix el nivell previst per l'etapa o molt aproximat; i el nivell baix s'assoleix perquè tots els casos es troben en un grau inferior per l'etapa.

En relació a la resposta de la pregunta 1.2. sobre els «perfils de professorat» que es poden identificar, segons l'evolució en l'organització de les activitats amb estructures cooperatives, en el conjunt de les etapes d'introducció, de generalització i de consolidació; podem respondre que, havent pres com a referència els nivells de desenvolupament alt, intermedi o baix en cadascuna de les dimensions (unitats didàctiques organitzades amb estructures cooperatives, incorporació d'estructures cooperatives complexes en les unitats didàctiques, matèries on s'utilitzen estructures cooperatives; grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives i temps de classe organitzat amb estructura cooperativa) identifiquem tres «perfils de professorat»:

-Un perfil constituït pel professorat que mostra un nivell de desenvolupament alt en totes les dimensions; hi ha 1 professor que mostra un desenvolupament alt en totes les dimensions excepte en la incorporació d'estructures cooperatives complexes, que no n'aplica (Prof.4)

-Un perfil constituït pel professorat que mostra un desenvolupament intermedi en el que hi ha quatre professors (Prof.1, Prof.3, Prof.5 i Prof.7)

-Un perfil constituït pel professorat que mostra un desenvolupament baix hi ha dos professors (Prof.2 i Prof.6).

Llavors, per una banda, el professorat mostra un perfil força heterogeni quant al grau d'assoliment de les diferents dimensions: 5 professors de 7 es situen en diferents graus de desenvolupament. Per altra banda, hi ha força coincidència en el grau d'assoliment de les dimensions: força professors coincideixen en el nivell alt d'assoliment de les dimensions augment de matèries (4 de 7) i de grups (5 de 7); i força professors coincideixen en un nivell baix d'unitats didàctiques amb estructures cooperatives (4 de 7) i incorporació d'estructures cooperatives complexes (7 de 7).

On hi ha menys coincidència és en els nivells de temps de classe amb estructura cooperativa ja que els nivells dels set professors estan distribuïts en els tres nivells (alt, intermedi o baix).

Aquesta diversitat en els «perfils de professorat», estaria d'acord amb Lago i Pujolàs (2011a) quant a que cada professor manté la seva autonomia progressiva en la presa de decisions que li dona seguretat suficient per implicar-se en el procés i desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu d'acord amb el seu propi model educatiu. Però, si el que es pretén és arribar a l'etapa de consolidació amb la majoria del professorat havent assolit un perfil de desenvolupament alt o intermedi en totes les dimensions de les activitats del amb estructures cooperatives cal tenir present el que indiquen Lago et al. (2011) sobre la necessitat i la importància i d'incrementar i sustentar la generalització a nivell de centre i de combinar la reflexió sobre la pràctica i el suport entre professors (Lago i Naranjo, 2015).

De la mateixa manera també Moya i Zariquiey (2008), indiquen com a convenient la implantació —no imprescindible— de dinàmiques de treball en equip del professorat; com un dels quatre àmbits d'intervenció en què es sustenta el procés d'implantació de l'aprenentatge cooperatiu. Així mateix, Escudero (2012) insta als centres que volen treballar la metodologia del treball cooperatiu a les classes a aprendre'n com a centres i com a professionals. A més, Hargreaves (2001) indica que el canvi afecta i fins i tot desafia les conviccions dels educadors i de les seves practiques i que per canviar les creences i les pràctiques és essencial disposar de temps per planificar i reflexionar i d'oportunitats per fer-ho en col·laboració amb els col·legues i altres membres de la comunitat educativa.

En síntesi, i tenint en compte els processos de generalització individuals i heterogenis del professorat podem afirmar que el Programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011b) ha tingut força impacte en l'organització de les activitats amb estructures cooperatives amb relació a la programació d'unitats didàctiques amb estructura cooperativa; a l'augment de matèries i grups classe on s'aplica l'aprenentatge cooperatiu; i al temps de classe amb estructura cooperativa; i ha tingut poc impacte en la introducció d'estructures cooperatives complexes.

Llavors, segons l'evolució en l'organització de les activitats amb estructures cooperatives en el conjunt de les etapes d'introducció, generalització i consolidació; podem afirmar que a l'etapa de consolidació s'observen tres perfils força heterogenis ja que en un dels «perfils de professorat», tots els casos assoleixen el mateix grau en tots les dimensions i els altres dos «perfils de professorat» cap professor assoleix el mateix grau de desenvolupament en totes les dimensions. Llavors, força professors desenvolupen l'organització de les activitats amb estructures cooperatives en graus diferents.

En el perfil de nivell de desenvolupament alt, algun professor assoleix un grau alt de desenvolupament, en tots les dimensions, excepte en una. En el perfil de nivell intermedi tots els casos mostren un grau d'assoliment divers entre les dimensions. Alguns tenen dues dimensions desenvolupades a nivell alt, dues a nivell intermedi, i una en grau baix; i algunes tenen dues dimensions desenvolupades a nivell alt, una a nivell intermedi i dues a nivell baix. En el perfil de nivell de desenvolupament baix tots els casos mostren desenvolupament baix en totes les dimensions; i són els únics que han iniciat la incorporació d'estructures cooperatives complexes a l'etapa d'introducció, abans del que preveu el Programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011b)

En quant a la discussió de resultats de l'Objectiu 2. Descriure la percepció del professorat en relació a les aportacions de millora del Programa CA/AC a les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat, segons les preguntes formulades; i en relació a la pregunta 2.1. sobre com percep el professorat la contribució del Programa CA/AC a la millora de les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat; observem que es perceben millores, de manera molt rellevant, a les dimensions activitat d'aprenentatge de l'alumnat —amb un 34% d'aportacions— i activitat educativa del professorat —amb un 25,7%—. De manera rellevant a les dimensions activitat conjunta professorat-alumnat —amb un 17,8%— i resultats d'aprenentatge de l'alumnat —amb un 16,2%; i de manera molt poc rellevant a la dimensió continguts d'aprenentatge —amb un 5,8%—. Aquestes dades indiquen la ubicació de la percepció de millores en el triangle interactiu, nucli dels processos escolars de l'ensenyament i l'aprenentatge, on s'ha de buscar la clau per entendre'ls i millorar-los (2001b).

Amb relació a continguts d'aprenentatge, 7 de les 11 aportacions indiquen que es percep que l'aprenentatge cooperatiu incideix de manera molt rellevant en l'estructuració dels coneixements: integrar nou coneixement (4) i elaborar idees més complexes i originals (3); ja que «Pot resultar una manera que els continguts s'entenguin millor.» (QI.7217); «Genera moltes més idees que no havien sortit abans o que no haurien sortit.» (GD.Prof.3); «La gran majoria d'activitats CA/AC les fem fins i tot, no per treballar continguts nous que s'aprenen a l'aula, al moment, sinó com a repàs de coses que han de saber.» (E.Prof.2).

Dades que estan d'acord amb Marchena (2005) quant a què els nens utilitzen una terminologia més apropiada per la seva edat i resulta més proper a l'aprenentatge significatiu; amb Slavin (1999) quan apunta que en grups petits els alumnes discuteixen, avaluen el que saben, s'ajuden a comprendre i s'asseguren que els altres també ho han après; amb Sharan i Sharan (2004) en què l'aprenentatge cooperatiu genera idees en grup que ni s'imaginaven a l'inici d'una sessió cooperativa; i amb Moya i Zariquiey (2008) quan

afirmen que els intercanvis que es produeixen dintre els equips redonden en la clarificació de dubtes, la utilització d'un vocabulari més ajustat o l'explicació més detinguda d'un concepte.

Així mateix, 3 aportacions de les 11 en introducció de nous continguts indiquen la percepció de que les millores incideixen de manera rellevant en presentar els nous coneixements de forma provocadora i participativa: «*He d'implicar més els nanos perquè ells creïn i es busquin els continguts.*» (GD.Prof.5); aspecte que està d'acord amb López (2015) quan apunta que aprendre, a l'escola, és construir coneixement amb els companys i companyes; i el professor ha d'ensenyar a construir el coneixement que encara no existeix.

De manera poc rellevant hi ha 1 aportació d'11 en l'aplicació de coneixements: «*Els grups CA/AC, ho fem servir molt per practicar la resolució de problemes.*» (E.Prof.2). La qual cosa contrasta amb Slavin (1999) quant a què l'aprenentatge cooperatiu és un excel·lent mitjà per aconseguir que els alumnes aprenguin a pensar, a resoldre problemes i a integrar i aplicar els coneixements i habilitats; amb Sharan i Sharan (2004) ja que en una aula cooperativa els estudiants es qüestionen, es corregeixen els uns als altres, i d'aquesta manera recorden allò après amb més facilitat; i amb Soldevila (2015) quan afirma que l'aprenentatge cooperatiu permet un treball més profund sobre els continguts de les diferents àrees curriculars.

D'altra banda, cap professor, participant en la recerca, esmenta alguna percepció de millora amb relació a l' exploració d'idees prèvies, la qual cosa contrasta amb Mauri (1993) quan remarca la importància del procés d'ancoratge dels nous continguts a uns d'anteriors; i amb Jorba i Casellas (1996) quan fonamenten el procés d'ensenyament i aprenentatge en les quatre fases esmentades més amunt.

En síntesi, les percepcions dels professors, a més de de confirmar el que ja diuen altres investigacions sobre com incideix l'aprenentatge cooperatiu en el tractament dels continguts, destaquen o matisen aquestes idees en dos sentits. En primer lloc, que l'aportació molt majoritària és en l'estructuració dels continguts. Per un cantó, l'aprenentatge cooperatiu permet un coneixement més ample i segurament més diversificat dels continguts; i per altre, fins i tot en genera de nous (més idees que no havien sortit, els alumnes creen continguts)

En segon lloc crida l'atenció que no s'esmenti l'ús de l'aprenentatge cooperatiu per connectar amb les idees prèvies a l'hora de presentar continguts.

Quant a l'activitat educativa del professor; 46 de les 49 aportacions indiquen la percepció de millores de manera molt rellevant en les funcions del professorat segons es detalla a continuació: a l'avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumnat (16), a impartir l'ensenyament de les matèries (15); a l'exercici de la tutoria i l'orientació (5); a la col·laboració en el millorament continu dels processos d'ensenyament (5); i a la contribució del desenvolupament personal de l'alumnat (4). En quant a la programació «CA/AC t'obliga a ser més racional *amb tot. Sobretot quan programes. Les programacions han d'estar molt ben pensades perquè tampoc pots deixar temari.*» (GD.Prof.4). Dades que, quant al canvi en la programació estan d'acord amb Ruiz (2008) per a qui el canvi ha de passar pel «Disseny de Programacions Múltiples».

Per altra banda, en la forma d'impartir l'ensenyament de les matèries, «*És un canvi d'estructura mental, al principi fa bastanta por perquè et dona la sensació que perds el control de la classe perquè hi ha molt merder, perquè tothom està xerrant...un es mou cap aquí, l'altre cap allà...I són coses que no hi està habituat, llavors et dona la sensació que perds el control.*» (E.Prof.4); «*Disminueixes el temps destinat a l'explicació només del professor.*» (QI.7254); «*Les classes canvien. Clar, és més activa.*». (E.Prof.5). Aspectes que estan d'acord amb Slavin (2010) per qui el professorat està competint amb tota mena d'atractius tecnològics i l'expectativa que els nois i noies aprenguin passivament, és cada cop menys realista.

En quant als canvis en forma d'avaluar el procés d'aprenentatge, «*T'obligarà a avaluar d'una manera diferent els alumnes.*» (E.Prof.4); «*Un alumne que el considerem que és excel·lent, no ho serà mai si a més no sap treballar cooperativament.*» (E.Prof.1). Aspectes que estan d'acord amb Jiménez (2016), quan indica que la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula de manera sistemàtica precisa de reconsiderar l'avaluació. I facilita la necessitat d'estructurar una rendició de comptes individual i la interacció promotora de Johnson i Johnson (2018): «*Farem pocs exercicis i vull veure com els fan i si puc el vull veure com els fan, tots.*» (GD.Prof.6); «*En teoria si fan bé les activitats i tal com se'ls demana, doncs, han de participar tots i una manera d'assegurar-ho és si hi vas i ho mires.*» (E.Prof.6).

Quant a exercir la tutoria i orientació global de l'alumnat: «*M'anaven dient que anaven més bé, tenien menys problemes. Però no m'ho deien els nens, m'ho deien alguns professors.*» (GD.Prof.6); «*Poder anar a uns alumnes, acostar-m'hi; i dir:- veieu que això no ho esteu fent bé... -Hauríeu de tirar per aquí...Hauríeu de tirar per allà... Tota aquesta part; aquesta implicació que tens amb els alumnes és important.*»(E.Prof.6).

Dades que estan d'acord amb Mayordomo i Onrubia (2015) quan indiquen que el professor és algú capaç d'estructurar escenaris que assegurin una adequada interdependència i interacció entre els alumnes; així com de promoure i recolzar formes productives i constructives de relació, diàleg i comunicació. També, amb Gillies (2016) quan afirma que el professorat pot ensenyar als estudiants a parlar i raonar junts per promoure l'aprenentatge mitjançant les interaccions entre els estudiants.

Respecte la col·laboració del professorat en el millorament continu dels processos d'ensenyament observem aportacions com ara: «*A mi m'ha influït molt, m'ha qüestionat el que estava fent a classe i m'ha fet veure que és un esgraó més.*» (GD.Prof.4); «*Ens ajuda a innovar. Jo almenys, la meua percepció que tinc és que a part de treballar en equip, hem d'anar més enllà.*» (E.Prof.4).

Malgrat les aportacions del professorat no indiquen en quina línia cal avançar, estarien d'acord amb Kagan(2009) quan indica que hi ha educadors que en l'aprenentatge cooperatiu es pregunten també sobre altres aspectes (la instrucció diferenciada i les Intel·ligències múltiples). També estarien d'acord amb Perlado et al (2021) i Van Mieghem et al(2020) per qui cal avançar en la investigació del com introduir i seguir desenvolupant eficaçment l'aprenentatge cooperatiu,.

D'altra banda, la baixa percepció de millora amb relació a la col·laboració del professorat en el millorament continu dels processos d'ensenyament, contrasta amb Slavin (2010) en la funció del professorat dels entorns d'aprenentatge del segle XXI, en els que els estudiants participen activament en les tasques d'aprenentatge i, amb els altres; i això suposa un aprenentatge professional que necessita temps (Pujolàs i Lago, 2011a).

Respecte al rol del professorat, 3 de les 49 aportacions indiquen poca percepció de millora en el professor com a mitjancer del procés d'E-A. «*Pots anar grup per grup i anar-los dirigint una mica. Llavors la funció és diferent.*» (E.Prof.6); fet que contrasta amb Guarro (2002) per qui el paper del professorat és el d'un dinamitzador de grups.

Resumint podem dir que, les percepcions dels professors confirmen el que diuen altres investigacions sobre com incideix l'aprenentatge cooperatiu en l'activitat educativa del professorat: en la programació de les matèries, en la forma d'impartir l'ensenyament, i en l'avaluació; en la forma d'exercir la tutoria i l'orientació de l'alumnat, i en el millorament continu dels processos d'ensenyament. Malgrat això, sorprenen les poques aportacions en el rol del professor com a mitjancer del procés d'E-A

Amb relació a l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat, 57 aportacions de les 66 indiquen una percepció de millora molt rellevant en la participació de l'alumnat: en qualitat i calidesa de les experiències educatives (26); a implicació activa amb el que s'està aprenent (17) i a cooperar en el transcurs de la classe (14). Les 6 aportacions de 66 en progrés de l'alumnat indiquen una percepció poc rellevant en progrés en l'aprenentatge: totes elles a l'indicador respecte el propi progrés (6). Les 3 aportacions de 66 de presència indiquen poca rellevància; i ho fa en convidaure amb la diversitat (3).

En quant a participació: *«Hi ha activitats que es fan en cooperatiu que certament generen més participació.» (GD.Prof.1); «He aconseguit sentir la veu a gent que a la classe no els hi sento mai.»(GD.Prof.4); «Participen bastant però també en tant que tu controlis més (...) en sentir-se vigilats i controlats participen més.»(QI.7264); «El fet que un hagi d'aportar una idea, l'altre n'hagi de portar una altra, obligatòriament, l'altre n'hagi de portar una altra, doncs...si. O sí et toca dir alguna cosa, no? I en aquest moment, clar, evidentment, participes més que si no hi hagués aquesta estructura.» (E.Prof.3); «Puc demanar la solució a qualsevol.»(GD.Prof.6); «Jo el que sí que he vist és que dintre dels mateixos equips base, els que hi ha a l'aula, sí que he pogut veure, a vegades, que, alumne que a classe estan desconnectats, proposes una activitat motriu amb treball cooperatiu i els hi captas més l'atenció.»(E.Prof.3). Dades que estan d'acord amb Echeita (2019) quan afirma que la participació suposa aprendre amb els altres; i col·laborar o cooperar amb ells en el transcurs de les classes, on cal una implicació activa amb allò que s'està aprenent i –ensenyant. També estan d'acord amb Booth i Ainscow (2006), quant a que la participació vol dir aprendre al costat dels altres i col·laborar amb ells en experiències d'aprenentatge compartit; i amb Slavin (1999) per qui l'aprenentatge cooperatiu augmenta el temps dedicat a l'activitat, ja que compromet l'atenció dels alumnes i augmenta la seva motivació per dominar els materials acadèmics.*

En relació a la qualitat i calidesa de les experiències educatives destaquen *«En el Joc de les paraules (...) els demano busqueu la informació i noto que la busquen, que d'altra manera potser no la buscarien, per tal de poder explicar els continguts als seus companys i ja és molt, que no pas com feien abans.» (E.Prof.1); «Millora la satisfacció personal dels alumnes.»(QI.8094). Dades que estan d'acord amb Johnson et al.(1999) per qui el fet de ser reconegut per haver-se esforçat a aprendre i per contribuir a l'aprenentatge dels companys és un incentiu molt més gran que les bones qualificacions o els premis tangibles. No obstant això cal tenir present la rellevància que té l'empatia del professorat envers l'alumnat en relació als sentiments oposats de l'alumnat respecte el treball en grup, tal com Baines et al. (2008).*

Quant a la de poca rellevància de millores amb relació a la Presència de l'alumnat en l'activitat d'aprenentatge, les dades estarien poc d'acord amb Echeita (2019) ja que l'autor indica que la presència remet a la possibilitat que tot l'alumnat pugui aprendre a valorar seriosament la diversitat humana, a conèixer amb ella i entendre-la com a quelcom valuós de la societat. No obstant això, algunes aportacions indiquen que l'alumnat va entenent i acceptant la diversitat; *«La meva sorpresa és que si que s'ha notat que amb nanos a la baixa, molt a la baixa, és a dir de Pla Individualitzat se'ls accepta sense cap mena de problema, comencen a entendre que ells a dintre de l'equip no poden fer tots iguals.»*(E.Prof.4); la qual cosa està d'acord amb Pujolàs (2005) en què els alumnes han d'entendre que no es pot demanar el mateix a tothom.

Resumin podem dir que, les percepcions dels professors confirmen el que diuen altres investigacions sobre com incideix l'aprenentatge cooperatiu en l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat. Essent de manera molt rellevant en la participació de l'alumnat, especialment en la qualitat i la calidesa de les experiències educatives, en la implicació activa del que s'està aprenent i en la cooperació en el transcurs de la classe. No obstant això, cal remarcar les poques aportacions a la presència i al progrés en l'aprenentatge.

Amb relació a l'activitat conjunta professorat-alumnat, 15 aportacions de les 34 indiquen la percepció que l'aprenentatge cooperatiu influeix de manera molt rellevant en la interacció professorat-alumnat: a interacció a nivell relacional (12); i a interacció a nivell cognitiu (3); les 8 aportacions de 34, de manera rellevant en la interacció alumnes-alumnes en equip CA/AC. Les 7 aportacions de 34 indiquen que l'aprenentatge cooperatiu influeix de manera rellevant en el treball en equip com a metodologia. Les 3 aportacions de 34 en la interacció alumne-professor i l'aportació de la interacció de l'alumne en el grup classe indiquen una influència molt poc rellevant.

Així doncs la incidència és molt rellevant en la interacció professorat alumnat, a nivell relacional del professor envers l'alumnat *«...l'atenció és una miqueta més personalitzada.»* (E.Prof.6) *«T'obliga a...interactuar amb ells, que no hi estàs acostumat, interactuar molt més* (E.Prof.4)»; *«Doncs assentant-te i parlant amb el grup, clar, t'has d'implicar molt més i en petit grup descobreixes coses diferents dels alumnes i ells de tu. També fomenta aquesta mica d'interacció que és bo.»* (E.Prof.6); *«Quan els tenia amb grup llavors podia sentir parlar als que no parlaven mai.»* (GD.Prof.6); *«Lo que és la classe més magistral i els tens tots allà...tu portes el ritme...En canvi quan ho fan entre ells és molt més fàcil que se t'apropin o que et comentin...O que et cridi el grup i clar sembla que quan tu t'adreces a un grup petit ets més proper.»* (E.Prof.7).

Dades que estan d'acord amb Tharp et al.(2002) quan afirmen que en contextos d'activitat que proporcionen oportunitats per parlar i treballar en col·laboració en tasques educatives significatives amb grups d'estudiants relativament petits, els ensenyants i els estudiants poden arribar a conèixer-se, i els ensenyants poden avaluar i ajudar els seus alumnes amb més sensibilitat i eficàcia. De la mateixa segons (Gillies, 2003; Webb et al.2021), el diàleg entre professor i alumne esdevé un model per a la interacció entre alumnes.

Amb relació a la interacció entre alumnes, *«D'una manera o altra han d'interactuar i això sol els obliga com a mínim, a la majoria, a interactuar més.» (E.Prof.4); «S'ajuda més el grup, entre ells, el professor no hi ha de dedicar tanta estona.» (E.Prof.6).* Aquestes dades estan d'acord amb Johnson i Johnson(2018) quant a que cal treballar les relacions entre els estudiants, ja que quant millor són les relacions, millors solen ser els resultats. Quant a que *«Interaccionen més entre ells quan estan treballant en equip, sobretot la primera estona.» (E.Prof.2)»* cal tenir present el que Slavin (2010) indica amb relació a prendre's seriosament l'aprenentatge dels companys/es, ja que la motivació prové directament de l'aprenentatge i condueix a actituds i comportaments de cohesió que faciliten les interaccions en el grup, i proporcionen un millor aprenentatge i assoliment acadèmic.

En quant a què l'alumnat comparteix l'ensenyament amb el professorat, *«Entenem que aquí una part de l'atenció personalitzada també ens estan ajudant els altres companys a fer-la.» (E.Prof.6)* està d'acord amb Topping i Ehly (1998) que proposen la tutoria entre iguals com una estratègia d'aprenentatge cooperatiu que implica que els estudiants s'ajuden conscientment a aprendre, i, en fer-ho, aprenen amb més eficàcia ells mateixos; i amb Slavin (1999) per qui els alumnes que més guanyen en les activitats cooperatives són els que ofereixen explicacions més elaborades als altres.

Resumin podem dir que, les percepcions dels professors confirmen el que diuen altres investigacions sobre com incideix l'aprenentatge cooperatiu en l'activitat conjunta del professorat i l'alumnat —en la interacció professorat-alumnat a nivell relacional i a nivell cognitiu; i en interacció alumnes-alumnes en equip CA/AC i en interacció professor-equip CA/AC. Influeix en menys mesura en la interacció a nivell cognitiu; aspecte que caldria contrastar amb altres estudis; així com la poca incidència en la interacció alumne-grup classe i alumne-professor.

Amb relació a resultats d'aprenentatge de l'alumnat, 26 aportacions de les 31 indiquen la percepció que l'aprenentatge cooperatiu influeix de manera molt rellevant en el rendiment en relació a les competències: a l'àmbit lingüístic —dimensió actitudinal i plurilingüe (9) a l'àmbit personal i social —dimensió aprendre a aprendre—(8); a l'àmbit cultura i valors (5); a l'àmbit personal i social —dimensió participació— (3); i a l'àmbit lingüístic —dimensió comprensió lectora—(1). Les 5 aportacions de 31 indiquen la percepció que l'aprenentatge cooperatiu influeix de manera molt poc rellevant en el rendiment en relació a les àrees curriculars: a assoliment dels objectius de les matèries (5).

Amb relació al rendiment en les àrees curriculars —assoliment dels objectius de les matèries— l'aprenentatge cooperatiu es percep com una ajuda a l'alumne respecte el propi progrés *«Potser canviarem en les assignatures i també me'n puc sortir.» (E.Prof.6); «Van aprendre a tractar millor els companys, almenys els que tenien al costat i com equip, això els va ajudar a funcionar millor.» (GD.Prof.6); «Ho fan més bé si ho fan amb equip que si ho fan individualment.» (E.Prof.5); «Un grup passa de treballar malament a bé quan et diuen: -no són deu exercicis? -No, és que treballis bé.» (GD.Prof.6); «Suposo que seria més de les competències bàsiques, doncs a vegades no són al temari, són a fora i és una manera d'implantar-les i això t'ajuda a poder valorar-les i introduir-les.» (E.Prof.6)*. En aquest sentit, les dades estan d'acord amb Echeita (2019); per qui l'aprenentatge i el rendiment van més enllà dels bons resultats en les proves estandarditzades; i amb Sanmartí (2010) perquè des de la finalitat reguladora i formativa de l'avaluació, l'alumne pot autoregular els errors amb l'ajuda que li proporcionen els que ensenyen i els companys.

En resum podem dir que, les percepcions dels professors confirmen el que diuen altres investigacions sobre com incideix l'aprenentatge cooperatiu en els resultats d'aprenentatge de l'alumnat; i ho fa de manera destacada en el rendiment en relació a les competències. No obstant això, sorprèn el fet que hi hagi poques aportacions en relació al rendiment en relació a les àrees curriculars.

Per concloure aquest apartat, sobre la percepció del professorat en relació al «grau de contribució» del Programa CA/AC a la millora del procés d'E-A de tot l'alumnat, podem dir que hi contribueix en un grau molt alt en l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat, en un grau alt en activitat educativa del professorat, en un grau intermedi a l'activitat conjunta professorat-alumnat i a resultats d'aprenentatge; i en un grau molt baix a continguts d'aprenentatge.

En quant a la pregunta 2.2. sobre els «perfils de professorat» que es poden identificar segons les seves percepcions d'aportació de millora a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat, podem respondre que havent pres com a referència si es perceben moltes, força o poques aportacions de millora identifiquem tres «perfils de professorat»:

-El perfil constituït pel professorat que percep moltes millores (Prof.1, Prof.4 i Prof.6) on tots coincideixen en un nombre elevat d'aportacions en l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat i en l'activitat educativa del professorat, i un cas, a més, percep moltes millores en l'activitat conjunta professorat-alumnat.

-El perfil constituït pel professorat que percep força millores (Prof.3 i Prof.5) on els dos coincideixen en nombre similar d'aportacions en l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat i en resultats d'aprenentatge.

-El perfil constituït pel professorat que percep poques millores (Prof.2 i Prof.7) on els dos tenen una distribució de freqüències similar en totes les dimensions, i coincideixen que no perceben cap millora en alguna dimensió (resultats d'aprenentatge o continguts d'aprenentatge, respectivament)

Resumint doncs, observem que en els «perfils de professorat» exposats es mostra, per una banda, heterogeneïtat en quant a la percepció de millora del procés d'E-A de tot l'alumnat, ja que quasi bé la meitat del professorat percep moltes millores, alguns en perceben força i alguns en perceben poques. La qual cosa estaria d'acord amb Kagan (2009) en què, després de més de vint-i-cinc anys havent recopilat proves empíriques que afavoreixen l'aprenentatge cooperatiu, hi ha professorat que es mostra escèptic o resistent. També pot indicar el grau d'apropiació dels principis conceptuals amb els que el professorat fonamenta els procediments de l'aprenentatge cooperatiu (Díaz-Aguado, 2006). Per altra banda, s'observa una certa homogeneïtat en quant a la percepció d'aportacions de millora amb relació a la rellevància de l'aprenentatge cooperatiu sobre els aspectes vinculats a l'activitat d'aprenentatge, de manera especial en la participació de l'alumnat, ja que gairebé tot el professorat té la major freqüència d'aportacions en aquesta dimensió. Aspecte que està d'acord amb Echeita (2019) amb el paper central de la participació com a concepte aglutinador dels afectes, les emocions i les relacions en la vida escolar de l'alumnat.

En quant a la discussió de resultats de l'Objectiu 3. Descriure la percepció del professorat en relació a les aportacions de millora del Programa CA/AC a les dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació; segons les preguntes formulades, i en relació a la pregunta 3.1. sobre la percepció del professorat la contribució del Programa CA/AC a la millora de les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació; observem el que presentem a continuació.

Observem que, segons la percepció del professorat, el Programa CA/AC aporta millores, de manera molt rellevant, a la dimensió activitat d'aprenentatge de l'alumnat —amb un 53,4% d'aportacions—. De manera menys rellevant a la dimensió resultats d'aprenentatge de l'alumnat —amb un 19%; i de manera molt poc rellevant a continguts d'aprenentatge —amb un 3,4%-; a activitat educativa del professorat amb un 12,1% i activitat conjunta professorat-alumnat també —amb un 12,1%—. Aquestes dades indiquen la ubicació de les millores en els aspectes relacionats amb la presència, la participació i el progrés de l'alumnat en l'enfocament de la inclusió d'Ainscow (2001)

Amb relació a continguts d'aprenentatge, malgrat hi molt baixa freqüència d'aportacions (2 de 2), destaquem l'aportació «*Amb el material adaptat, he aconseguit que gent amb moltes dificultats pugui aportar idees.*» (GD.Prof.4) Dada que està d'acord amb Sharan i Sharan (2004) quant a que a l'aula cooperativa s'incrementen les oportunitats de comunicació entre iguals sense que estigui mediades pel professor.

Quant a activitat educativa del professorat, tot i haver poques aportacions (7 de 7), destaquem la següent: «*Crec que és una de les poques maneres que tenim per poder gestionar l'atenció a la diversitat de manera inclusiva dins l'aula.*» (QI.7217). Aspecte que està d'acord amb Monge i Torrego (2008) quan indiquen que l'aprenentatge cooperatiu suposa una clara estratègia per a l'atenció a la diversitat des d'una perspectiva inclusiva.

D'altra banda, la freqüència baixa d'aportacions de millora de la funció del professorat en col·laborar en el millorament continu dels processos d'ensenyament, contrasta amb les indicacions del *Perfil professional docent en l'educació inclusiva*, citat per Echeita (2018) del que destaquem que cal desenvolupar una actitud reflexiva i crítica; ser capaç de treballar col·laborativament i cooperativament amb altres; saber demanar i oferir ajuda; saber compartir i establir relacions de reciprocitat i de confiança entre els companys i alumnes; i fixar-se fites per superar-se i voler seguir aprenent.

En quant a l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat; destaquen les poques aportacions a presència (3 de 31) i les de progrés en l'aprenentatge (2 de 31). També destaquen per l'elevat nombre a participació (26 de 31).

Malgrat a Presència, no hi hagi cap aportació a valorar la diversitat ni a entendre-la com a quelcom valuós; sí que hi ha una aportació a convida amb la diversitat *«Es comença a tenir en compte la diversitat.» (E.Prof.4)*. La qual cosa suggereix un índex de procés cap a la inclusió (Ainscow, 2001). Però contrasta amb Johnson i Johnson (1989) quant a valorar de la diversitat.

Respecte a Participació destaquem l'elevat nombre d'aportacions en la Qualitat i calidesa de les experiències educatives *«Hi ha nanos que són molt fluixos i quan treballen en equip, si l'equip els recolza, els acompanyen; treballen.» (E.Prof.5)*; *«L'alumne/a amb nee està més content perquè a més pot participar en més coses (GD.P4) i «hi ha nano que no es bo acadèmicament i a la que agafa responsabilitats se'n surt, això és un plus que guanya com a persona. I això és molt important.»(E.Prof.6)*. Dades que estan d'acord amb Slavin (1999) en quant afirma que l'aprenentatge cooperatiu té avantatges en millorar les relacions intergrupals, l'acceptació de nens i nenes amb dificultats acadèmiques i l'autoestima. També estan d'acord amb Johnson i Johnson (1989) en quant a que promou unes relacions solidàries i compromeses; el suport personal i escolar; l'enfortiment del jo; el desenvolupament social; la integració i l'autoestima. En cooperar en el transcurs de la classe destaquem que l'aprenentatge cooperatiu *«És una manera que realment participen molt més tots.»(E.Prof.1)*; *«Com a mínim ells (alumnes que troben més barreres a l'aprenentatge i la participació) estant en un grup reduït si que s'impliquen una mica més.» (E.Prof.3)*; *«quan els poses a treballar en equips i siguin nanos amb dificultats, treballen, a la seva mesura, però treballen. Individualment, moltes vegades no ho aconseguixes.» (E.Prof.4)*. Aspectes que estan d'acord amb Echeita (2019) en quant a què la participació implica aprendre amb altres i col·laborar o cooperar amb ells en el transcurs de les classes i lliçons.

Amb relació a progrés en l'aprenentatge (2 de 31) destaquem que *«ells (alumnes que troben més barreres a l'aprenentatge i la participació) pensen: potser canviarem en les assignatures i també me'n puc ensortir.»(E.Prof.6)*. Dades que estan d'acord amb Coll i Miras (2001) amb relació a l'atenció a la diversitat ja que l'acció educativa i instruccional té la finalitat de que tot els alumnes, sense excepció, progressin, fins on els sigui possible, en la realització dels aprenentatges escolars.

Respecte a l'activitat conjunta professorat-alumnat (7 de 7) que malgrat ser poques, es fan rellevants pel contingut que expressen amb relació al marc teòric presentat. «*A vegades la motivació, l'ansietat o la vergonya impedeixen una expressió més fluïda; i l'aprenentatge cooperatiu pot ajudar a superar aquestes barreres.*» (QI.7264); «*hi ha nano que, per exemple, en un grup de trenta ni el veuries. Quan estan de quatre o cinc, no té escapatòria. Llavors ha d'interaccionar amb algú; i això fa que de mica en mica els ajudi.*»(E.Prof.6). Dades que estan d'acord amb Riera (2010) quan indica que tots els alumnes han participat, i concretament aquells que presenten més mancances han pogut realitzar els càrrecs i responsabilitats que potser des d'un altre enfocament no se'ls hauria demanat. «*...I els nens amb més dificultat jo els he pogut ajudar més.*»(GD.Prof.1); «*Pot servir per atendre la diversitat ja que puc aprofitar el nivell d'alguns alumnes per tal que em donin un cop de mà amb els alumnes que tenen més dificultats.*» (QI.725); «*el que sí et permet a dins del grups classe és que com que els has d'escoltar a tots, com a mínim quan passes pel grup pots sentir-los a tots.*» (GD.Prof.6; «*Puc dedicar més temps als alumnes que presenten més mancances.*» (QI.7259). Dades que estan d'acord amb Stainback et al.(1999) amb relació a què en les aules inclusives hi ha ensenyament en equip, equips d'ajuda de mestres i alumnes i d'altres formes de cooperació.

Amb relació a resultats d'aprenentatge de l'alumnat (10 d'11) destaquem les aportacions amb relació al rendiment amb relació a les competències de l'àmbit de cultura i valors, en la dimensió interpersonal ja que les aportacions següents «*la meva sorpresa és que si que s'ha notat que amb nanos amb Pla Individualitzat se'ls accepta sense cap mena de problema.*» (E.Prof.4) «*els alumnes que no tenen dificultat sí que valoren molt el fet que encara que (l'alumne que té dificultat) no sàpiga fer prou bé certes coses, ho intenti.*» (E.Prof.1); «*Els més avantatjats es sensibilitzarien més enfront les dificultats dels altres.*» (E.Prof.5). Dades que estan d'acord amb les aportacions de Putnam (2015) per les quals l'aprenentatge cooperatiu millora el rendiment i el desenvolupament personal dels estudiants, quan es desenvolupa amb estratègies estructurades d'ensenyament cooperatiu. També estan d'acord amb amb Slee (2012) quan indica que l'educació inclusiva segueix sent una lluita per afirmar els drets de tots a l'accés a l'educació, la participació i l'èxit en la mateixa. En relació a rendiment en relació a les àrees curriculars (1 d'11) indica molt poca percepció de millora

D'altra banda, cal tenir en compte també, segons el vocabulari expressat, que manca, en el professorat, la superació del caràcter defectiu de l'individu i les necessitats educatives especials; com indiquen, Lago, Pujolàs i Naranjo (2013) ja que en les expressions del professorat hi ha una certa persistència a esmentar les barreres en l'aprenentatge i participació en termes de característiques individuals de l'alumnat.

Per concloure aquest apartat, sobre la percepció del professorat en relació al «grau de contribució» del Programa CA/AC a la millora del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres, podem dir que hi contribueix en un grau molt alt a la participació de l'alumnat en les dimensions de l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat; en un grau baix a resultats d'aprenentatge; i en un grau molt baix a l'activitat educativa del professorat, l'activitat conjunta professorat-alumnat i continguts d'aprenentatge. La qual cosa cal contrastar amb altres estudis.

En quant a la pregunta 3.2. sobre els «perfils de professorat» que es poden identificar segons les seves percepcions d'aportació de millora a les dimensions i subdimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació; i prenent com a referència si identifica moltes, força, o poques millores, observem els següents «perfils de professorat».

-El perfil constituït pel professorat que percep moltes millores (Prof.4 i Prof.6) on els dos coincideixen en un nombre elevat d'aportacions en l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat, però no perceben millores en l'activitat conjunta professorat-alumnat o continguts d'aprenentatge.

-El perfil constituït pel professorat que percep força millores (Prof.1 i Prof.3) on només un dels dos professors té un nombre més elevat d'aportacions en l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat; i crida l'atenció que els dos no perceben millores en activitat educativa del professorat, i un no en percep tampoc a continguts d'aprenentatge.

-El perfil constituït pel professorat que percep poques millores (Prof.2, Prof.5 i Prof.7) on els tres tenen un nombre similar d'aportacions en l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat. Crida l'atenció que un professor només percebi millores en aquesta dimensió i que els altres dos només en percebin en dues.

En síntesi podem dir que en els «perfils de professor» exposats observem certa homogeneïtat quant a la percepció de poques aportacions de millora de l'aprenentatge cooperatiu al procés d'E-A de l'alumnat que troba barreres, ja que alguns professor en perceben moltes, alguns en perceben força i força professors en perceben poques. La qual cosa contrasta amb Guarro et al.(2012) amb relació als principis metodològics i la ideologia subjacent de com aprenen els alumnes i com s'organitza l'activitat a l'aula; ja que afavorint, al màxim, les activitats de treball en grup cooperatiu es permet compartir experiències, desenvolupar i consolidar l'aprenentatge d'habilitats socials i sentir el suport de companys i companyes; així com la igualtat d'oportunitats i un aprenentatge respectuós amb la diversitat d'interessos i capacitats de tot l'alumnat.

Així mateix, en els perfils exposats s'observa una certa homogeneïtat quant a la percepció d'aportacions de millora amb relació a la rellevància de l'aprenentatge cooperatiu sobre els aspectes vinculats a l'activitat d'aprenentatge, de manera especial en la participació de l'alumnat -en qualitat i calidesa de les experiències educatives ja que gairebé tot el professorat té la major freqüència d'aportacions en aquesta dimensió. La qual cosa està d'acord amb Slavin (1999) quan afirma: que si a l'aula s'emfasitza la cooperació, en comptes de la competència i l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge pot fer aportacions significatives a l'èxit del grup cooperatiu, és probable que augmenti el grau d'acceptació d'aquest alumnat; i aquest tipus d'aprenentatge pot ajudar a superar barreres que impedeixin l'amistat i la interacció entre els alumnes que es troben amb més barreres a l'aprenentatge i els que no.

6. Conclusions i limitacions

Aquesta tesi investiga el desenvolupament del Programa CA/AC(Pujolàs i Lago, 2011b) en l'organització de l'activitat a l'aula amb estructures cooperatives i la percepció del professorat sobre l'aprenentatge cooperatiu en la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge. La recerca s'ha desenvolupat mitjançant un estudi de casos descriptiu en un centre educatiu, on s'han recollit dades en les etapes de formació-assessorament (introducció, generalització i consolidació). S'han categoritzat i analitzat les dades en base les referències teòriques sobre l'aprenentatge cooperatiu; el procés d'E-A; l'educació i l'escola inclusiva; i el canvi educatiu.

A partir de la discussió de resultats, les conclusions més destacades que la recerca ens planteja són les següents:

I. L'organització de les activitats a l'aula amb estructures cooperatives presenta un desenvolupament desigual, atenent a les diferents dimensions que se s'analitzen.

Algunes dimensions, es desenvolupen en un nivell intermedi, com ara: la programació d'unitats didàctiques d'una matèria amb estructures cooperatives; l'augment de matèries i l'augment de grups classe on s'utilitzen estructures cooperatives; i el temps de classe d'una matèria organitzat amb estructura cooperativa.

Una dimensió de les dimensions —incorporació d'estructures cooperatives complexes en una matèria— és desenvolupada a un nivell baix per tot el professorat. No obstant això, hi ha força professors que apliquen alguna estructura cooperativa complexa a l'etapa de consolidació. Tot i així, no s'assoleixi el nivell intermedi.

Cap dimensió és desenvolupada a un nivell alt per tot el professorat.

II. Els «perfils del professorat» mostren heterogeneïtat en el grau de desenvolupament de les diferents dimensions de l'organització de les activitats a l'aula amb estructures cooperatives.

Algun professor assoleix un grau alt de desenvolupament de les dimensions, perquè assoleix un nivell alt en totes les dimensions —excepte en una—.

Força professors assoleixen un grau intermedi; ja que força professors assoleixen nivell alt en dues dimensions, nivell intermedi en una o dues, i un nivell baix en una o dues.

Conclusions i limitacions

Alguns professors assoleixen un grau baix perquè desenvolupen totes les dimensions a un nivell baix; tot i que la dimensió d'incorporació d'estructures cooperatives complexes la desenvolupen des de l'etapa d'introducció —cosa que no està indicada pels autors del Programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011b)—.

Aquesta heterogeneïtat constata que no s'observa un grau de desenvolupament uniforme en les diferents dimensions com sí que preveuen els autors del Programa CA/AC (Pujolàs i Lago, 2011b). Caldria doncs, fer observacions en diferents centres per a poder confirmar si això és una característica comuna en el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu, o si és una característica del centre que aquí presentem. Caldria analitzar, també, quins són els elements del procés formatiu que es vinculen a un major o menor desenvolupament de cadascuna d'aquestes dimensions.

III. El professorat participant en la recerca percep que l'aprenentatge cooperatiu aporta millores a les dimensions del procés d'E-A de tot l'alumnat de manera diferent ja que: incideix de manera:

molt rellevant en l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat — especialment amb relació a la participació—; de manera rellevant en l'activitat educativa del professorat — concretament a les funcions del professorat—,

de manera menys rellevant a l'activitat conjunta professorat-alumnat —destacant-se però la interacció professorat-alumnat— i també menys rellevant a resultats d'aprenentatge de l'alumnat —que destaca pel rendiment amb relació a les competències—,

de manera molt poc rellevant en continguts d'aprenentatge.

IV. El professorat participant en la recerca detecta que l'aprenentatge cooperatiu aporta millores de al procés d'E-A de tot l'alumnat amb freqüències diferents, ja que:

Força professors detecten moltes millores, especialment en: l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat; en l'activitat educativa del professorat; i algun en l'activitat conjunta alumnat-professorat.

Alguns professors detecten força millores, i alguns també coincideixen —amb els que en detecten moltes— en què la dimensió amb més aportacions és la de l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat.

Alguns professors detecten poques millores en totes les dimensions, i no detecten millores en resultats d'aprenentatge o en continguts d'aprenentatge.

V. El professorat participant en la recerca percep que l'aprenentatge cooperatiu aporta millores de diferent grau a les diferents dimensions del procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge i la participació, ja que incideix de manera:

molt rellevant en l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat —especialment en relació a la participació, com també es percep en el procés d'E-A de tot l'alumnat—,

menys rellevant en resultats d'aprenentatge, —de manera diferent que en el procés d'E-A de tot l'alumnat—.

En l'alumnat que troba més barreres, és molt menys rellevant la incidència en continguts d'aprenentatge, activitat educativa del professorat i activitat conjunta professorat-alumnat que en el procés d'E-A de tot l'alumnat.

Segons aquestes dades podem afirmar que l'aprenentatge cooperatiu afavoreix la participació de tot l'alumnat (Ainscow 2001) i és un índex de progrés cap a la inclusió. No obstant això, no s'ha pogut observar una incidència rellevant en la presència i el progrés; i caldria contrastar amb altres estudis.

VI. El professorat participant en la recerca mostra diferències respecte la seva percepció en relació a les dimensions del procés d'E-A, de l'alumnat que troba més barreres, sobre les quals l'aprenentatge cooperatiu aporta millores, ja que:

Al voltant de la meitat del professorat detecta moltes millores, especialment en l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat, en l'activitat educativa del professorat i en resultats d'aprenentatge.

L'altra meitat, encara que percep força o poques millores, també ho fan en l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat i algun a resultats d'aprenentatge.

VII. El professorat identifica al voltant d'un terç d'aportacions de millora en el procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres en l'alumnat que troba més barreres.

La dimensió activitat d'aprenentatge de l'alumnat és en la que es perceben més aportacions de millora, tan en el procés d'E-A de tot l'alumnat com de l'alumnat que troba més barreres.

Destaca el fet que en el procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres, la dimensió resultats d'aprenentatge és la segona dimensió en què es perceben més millores; en canvi en el procés d'E-A de tot l'alumnat és la quarta.

El fet que hi hagi un terç d'aportacions de millora en relació al procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres caldria ser contrastat, també, amb estudis realitzats en d'altres centres; ja que el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu en una aula inclusiva — democràtica— segons el concepte d'inclusió d'Slee (2012) té implicacions curriculars, pedagògiques, en l'avaluació i organitzatives; que es van desenvolupant a mesura que les escoles van escometen la reforma. Així mateix la poca rellevància de les millores amb relació al procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres sembla indicar que cal més aprofundiment en la formació, Slavin (2010); i suport al desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu (Lago i Naranjo, 2015). També cal tenir present el grau d'apropiació dels principis conceptuals amb els que el professorat fonamenta els procediments de l'aprenentatge cooperatiu (Díaz-Aguado, 2006).

VIII. Del conjunt de «perfils de professorat» al llarg dels tres objectius podem observar unes relacions que són del tot concloents respecte a la relació entre el grau de desenvolupament del Programa CA/AC en l'organització de l'activitat cooperativa i la percepció de millores en el procés d'E-A de tot l'alumnat i de l'alumnat que troba més barreres, tal com es pot observar en la Taula 6.1.

Hi ha professorat que identifica moltes o força millores en el procés d'E-A i realitza molt aprenentatge cooperatiu a l'aula; professorat que identifica força, o poques millores i realitza força aprenentatge cooperatiu; i professorat que, tot i identificar moltes millores en el procés d'E-A, realitza poc aprenentatge cooperatiu a l'aula — i en fa tan poc, com el professor que identifica poques millores—.

Encara que trobem un professor amb alt grau de desenvolupament del Programa CA/AC i dos professors amb un grau intermedi que perceben moltes o força millores en el procés d'E-A de tot l'alumnat i en el de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge; també trobem un professor que malgrat assolir solament un baix grau de desenvolupament del Programa CA/AC, percep moltes millores en el procés d'E-A de tot l'alumnat i del de l'alumnat que troba més barreres.

Per contra, un professor amb un grau intermedi de desenvolupament del Programa CA/AC percep poques millores, tant en el procés d'E-A de tot l'alumnat, com del de l'alumnat que troba més barreres.

En aquest sentit, caldria veure en altres estudis si aquesta coincidència és comú i poder analitzar amb més profunditat el procés de canvi (Hargreaves, 2001) vers una estructura cooperativa de l'activitat educativa a l'aula; per la qual cal temps, oportunitats, compromís i esforç per canviar. També, d'acord amb el *Perfil professional docent en l'escola inclusiva* (EADSN, 2012), comentat per Echeita (2018) en el marc de l'escola inclusiva, cal desenvolupar unes competències professionals com ara: actitud reflexiva i crítica; ser capaç de treballar col·laborativament i cooperativament, saber demanar i oferir ajuda; saber compartir i establir relacions de reciprocitat i de confiança amb els companys i alumnes, i voler seguir aprenent. Unes competències i un procés de canvi que caldria analitzar en el marc de la formació inicial i contínua del professorat i en les condicions en les quals s'ha de desenvolupar l'educació inclusiva. Que, en el context territorial d'aquesta investigació, estan lluny d'assolir-se; com reclamen la Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva (2013) i les plataformes sindicals (CCOO, 2017) (*USTEC-STEs*, s.d.); i que és el marc de possibilitat en el que el professorat ha de desenvolupar l'activitat educativa a l'aula inclusiva.

Taula 6.1. Conjunt de «perfils de professorat» segons el seu desenvolupament en els tres objectius

| | Prof.1 | Prof.2 | Prof.3 | Prof.4 | Prof.5 | Prof.6 | Prof.7 |
|---|-----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|
| Obj.1 Grau de desenvolupament CA/AC | Intermedi | Baix | Intermedi | Alt | Intermedi | Baix | Intermedi |
| Obj.2 Percepció de millores en el procés d'E-A tot l'alumnat | Moltes | Poques | Força | Moltes | Força | Moltes | Poques |
| Obj.3 Percepció de millores en el procés d'E-A de l'alumnat que troba més barreres. | Força | Poques | Força | Moltes | Poques | Moltes | Poques |

IX. El procés d'E-A de tot l'alumnat i de l'alumnat que troba més barreres a l'aprenentatge, —segons la concepció constructivista de l'E-A— necessita que l'activitat a l'aula s'organitzi amb estructura cooperativa ja que en la discussió dels resultats observem alguns aspectes que ho corroboren com ara, que:

els nens utilitzen una terminologia més apropiada per la seva edat i els resulta més proper a l'aprenentatge significatiu (Marchena, 2015),

en els grups petits els i les alumnes discuteixen, avaluen el que saben, s'ajuden a comprendre i s'asseguren que els altres també ho han après (Slavin, 1999),

l'aprenentatge cooperatiu genera idees en grup que ni s'imaginaven a l'inici d'una sessió cooperativa i és un mitjà excel·lent per aconseguir aprendre a pensar, resoldre problemes i a integrar i aplicar coneixements i habilitats (Sharan i Sharan, 2004),

l'aprenentatge cooperatiu compromet l'atenció dels alumnes i augmenta la seva motivació per dominar els materials acadèmics (Slavin, 1999),

els estudiants s'ajuden conscientment a aprendre, i en fer-ho, aprenen amb més eficàcia ells mateixos (Slavin, 1999)

la participació suposa a aprendre amb els altres i col·laborar o cooperar amb una implicació activa amb allò que s'està aprenent (Echeita, 2019),

en contextos per parlar i treballar en col·laboració amb grups relativament petits, els ensenyants poden avaluar i ajudar els seus alumnes amb més eficàcia (Tharp et al. 2002),

l'autoregulació dels errors es pot fer amb l'ajuda dels que ensenyen i els companys (Sanmartí, 2010).

A continuació presentem les limitacions identificades en aquesta recerca, que estan relacionades amb les característiques pròpies del centre; amb el procés de formació-assessorament; i amb la tipologia de dades recollides. Així doncs, considerem que —tot i haver definit el cas en aquest context— és diferent de qualsevol altre centre en un context similar; i per tant les dades descriuen únicament aquest cas.

En primer lloc, i a propòsit de les característiques pròpies del centre, destacar que per una banda els alumnes de 1r d'ESO provenen d'altres centres educatius de Primària de la població o de la rodalia. De manera que parteixen d'experiències i aprenentatges diversos en relació a l'organització cooperativa a l'aula que proposa el Programa CA/AC.

Per altra banda, cal tenir en compte la simultaneïtat de la incorporació del Programa CA/AC amb altres innovacions pedagògiques que es duen a terme al centre i que s'havien iniciat prèviament: *Projectes d'Investigació Cooperatius en el marc del Desenvolupament i Estimulació de les intel·ligències*; i *Projecte d'Interioritat*.

En segon lloc, i en relació amb el procés de formació-assessorament, cal esmentar que el model de formació-assessorament que s'ha seguit és el de suport del coordinador d'aprenentatge cooperatiu al centre, i que ha estat coordinat per dues persones amb una formació prèvia breu sobre el Programa CA/AC. Aquesta coordinació al centre ha permès l'enllaç amb l'assessor extern, amb el qual es discuteixen les orientacions pel desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu i les reflexions individuals i en equip —tan del professorat en general, com de l'equip directiu—.

També cal fer esment, per una banda, dels diferents graus d'aprofundiment de la participació del professorat en les sessions de formació-assessorament i de la convicció per al canvi educatiu que suposa un model inclusiu d'ensenyament-aprenentatge. Per altra banda, la gestió de l'equip directiu en quant a la presa de decisions sobre el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu al centre durant les etapes del procés de formació-assessorament.

Finalment, i respecte a les dades, cal remarcar que hi ha dades procedents d'un grup de set professors informants —d'una cinquantena possible—; i que no hi ha dades ni de l'alumnat, ni de les famílies. En relació a les dades que s'han recollit del grup de professors informants cal destacar, per una banda, que tot i ser professors de diferents departaments didàctics, diferents nivells educatius i diferents opinions respecte l'aprenentatge cooperatiu; no inclouen totes les particularitats i segurament altres professors haguessin respost de manera diferent. Per tant els resultats i les conclusions podrien ser diferents. D'altra banda, i en relació a les dades recollides n'hi ha de tipus quantitatiu —en relació a l'aplicació de

Conclusions i limitacions

l'estructura cooperativa a l'aula— i de tipus qualitatiu, d'opinió i reflexió —en quant a les millores que el Programa CA/AC aporta al procés d'ensenyament-aprenentatge.

Cal esmentar que no hi ha dades d'activitat a l'aula realitzada per l'alumnat. Tampoc hi ha dades del procés de desenvolupament dels àmbits de Cohesió de grup i de Treball en equip com a contingut —que es desenvolupen en paral·lel a l'àmbit del Treball en equip com a recurs, i que hem analitzat en aquesta recerca.

Així mateix esmentar que no hi ha dades de la percepció de l'alumnat i de les famílies en relació al desenvolupament del Programa CA/AC.

Per concloure aquest apartat i atenent al que s'ha exposat fins ara, considerem que aquestes limitacions emmarquen l'«estudi de casos descriptiu» realitzat i conviden a seguir la recerca en contextos similars i recollir dades que contradiguin o confirmin els resultats obtinguts; amb l'objectiu d'avançar en la comprensió del procés d'E-A des de l'organització cooperativa a l'aula del centre educatiu inclusiu.

7. Bibliografia

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Ediciones Narcea.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143-155. Recuperat 11 d'octubre 2021, de <https://link.springer.com/article/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ashman, A. F., & Gillies, R. M. (2013). Collaborative learning for diverse learners. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan, & A. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 297–313). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Baines, E., Blatchford, P., Kutnick, P., Chowne, A., Ota, C. & Berdondini, L. (2008). *Promoting effective group work in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. Abingdon: Routledge.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bolívar, A., i Domingo, J. (2018). Liderazgo inclusivo en contextos desafiantes: estudio de casos en educación secundaria. A J. C. Torrego Seijo i C. Monge López (Ed.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 99-121). Editorial Síntesis.
- Booth, T., i Ainscow, M. (2006). *Índex per la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. ICE-UB amb la col·laboració del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Editorial Paidós.
- Buchs, C.; Dumesnil, A.; Chanal, J.; Butera, F. (2021) Dual Effects of Partner's Competence: Resource Interdependence in Cooperative Learning at Elementary School. *Education Science*. 11, 210. <https://doi.org/10.3390/educsci11050210>
- CCOO, E. (2017). *EducACCIÓ. Setembre*. Recuperat 11 d'octubre 2021, de https://www.ccoo.cat/pdf_documents/2017/educacio_rp_escolainclusiva_dossier.pdf
- Claparède, E., i González-Agàpito, J. (1991). *L'Educació funcional*. Eumo Editorial.
- Cohen, L., i Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Coll, C. (2001a). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. A C. Coll, J. Palacios, i A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación II* (2ª ed., pp. 29-63). Alianza Editorial.
- Coll, C.. (2001c). *Lenguaje, actividad y discurso en el aula* (C. Coll, J. Palacios, i A. Marchesi (2ª ed., pp. 387-411). Alianza Editorial.
- Coll, C. i Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En César Coll, J. Palacios, i A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación II* (2ª ed., p. 331-351). Alianza Editorial.
- Coll, C., i Onrubia, J. (2001). Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje. En César Coll, J. Palacios, i A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación II* (2ª ed., pp. 189-208). Alianza Editorial.

Bibliografia

- Collet, J. (2012). Manlleu: les tres etapes contra la segregació escolar d'un municipi pioner. A X. Bonal i Sarró (Ed.), *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local* (pp. 59-82). Fundació Jaume Bofill.
- Colomina, R., i Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En César Coll, J. Palacios, i Á. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación II* (2ª, p. 415-434). Alianza Editorial.
- Coll, C. (1995). Personalización de la educación: la atención a la diversidad. A, *L'educació. El repte del tercer mil·lenni* (pp. 21-37). Institut familiar d'Educació.
- Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. A C. Coll, J. Palacios, i A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación II* (2ªed., pp. 157-185). Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001b). *Lenguaje, actividad y discurso en el aula* A C. Coll, J. Palacios, i A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación II* (2ªed., pp. 387-411). Alianza Editorial.
- Coll, César, i Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. A C. Coll, J. Palacios, i A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación II* (2ª ed., pp. 331-351). Alianza Editorial.
- Coll, C. i Onrubia, J. (2001). Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje. A C. Coll, J. Palacios, i A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación II* (2ª, pp. 189-208). Alianza Editorial.
- Colomina, R., i Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. A C. Coll, J. Palacios, i Á. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación II* (2ª ed., pp. 415-434). Alianza Editorial.
- de Vicente, J.(2008). Cooperación en convivencia y aprendizaje: mediación y alumnos ayuda. A J. Torrego (Coord.). *El Plan de Convivencia* (pp. 203-238). Alianza Editorial.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. (2017). *DOGC*, 7477, 1-18.
- Decret 187/2015. de 25 d'agost, d'ordenació del currículum dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. (2015). *DOGC*, 6945, 1-305.
- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Eumo Editorial.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperació en las aulas*. Pearson Educación.
- Dorca, D.(2011) Anàlisi del grau d'inclusió d'un grup d'alumnes d'ESO. (Treball de Fi de Màster no publicat. Universitat de Vic-UCC. Recuperat 11 d'octubre 2021, de <http://dspace.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/1613/Portada.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Duran, D., i Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Editorial GRAÓ.
- EADSN. (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile for inclusive Teachers*. Recuperat 11 d'octubre 2021 , de https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf

- Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (3ª ed.). Editorial Narcea.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Editorial Octaedro.
- Echeita, G., i Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. A Marchesi, C. Coll, i J. Palacios (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación, III* (pp. 49-60). Alianza Editorial.
- Escudero, J. M. (2012). La colaboración docente, una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. A J. C. Torrego i A. Negro (Ed.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 269-288). Alianza Editorial.
- Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Célestin Freinet; La libre expresión en la Pedagogía Freinet*. Editorial Gedisa
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía* (2ª ed.). Siglo XXI editores.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Ediciones Octaedro.
- Gillies, R. i Ashman, A. (2000) The effects of cooperative learning donde students with learning Difficulties in the lower elementary school ', *Journal of Special Education*, 34, págs. 19-27.
- Gillies, R. i Boyle, M. (2010) .Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4): 933-940.
- Gillies, RM (2003). Structuring cooperative group working Classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39 (1-2), 35-49.
- Gillies, R. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140. doi: 10.4471/ijep.2014.08
- Gillies, R. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3). Recuperat 11 d'octubre 2021, de <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss3/3/>
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia : por un cambio de la cultura escolar*. Ediciones Octaedro.
- Guarro, A., Negro, A., i Torrego, J. C. (2012). Estrategias para la planificación de unidades didácticas de aprendizaje cooperativo. A J. C. Torrego i A. Negro (Ed.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 167-204). Alianza Editorial.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., i Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Ediciones Octaedro.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., i González-Calvo, G. (2019). Pero...¿A qué nos referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida? Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. Recuperat 11 d'octubre 2021, de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.1.001>
- Jacobs, G.M., i Renaldya, W. A. (2019). *Student centered cooperative learning: Linking concepts in education to promote student learning*. Singapore: Springer Nature.

Bibliografia

- Jiménez, V. (2016). L'avaluació en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu on s'implementa el Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar. *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. Recuperat 11 d'octubre 2021, de <https://www.tdx.cat/handle/10803/401093#page=1>
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2018). Aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión: el impacto de la interdependencia social. A J. C. Torrego i C. Monge (Ed.). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. (pp. 155-174). Editorial Síntesis.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Johnson Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Editorial Aique.
- Johnson, DW i Johnson, RT (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379.
- Jolonch, A. (2011). Presentació. A R. Aymerich, J. M. Lloró, i E. Roca (Ed.), *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya* (p. 11-14). Fundació Jaume Bofill.
- Jorba, J., i Casellas, E. (1996). *Estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula*. Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Kagan, S. (1999). La «E» de PIES. *Revista En Línea Kagan, Verano de*. Recuperat 11 d'octubre 2021, de https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/264/The-quot-E-quot-of-PIES
- Kagan, S. (2011). La «P» y «Yo» de PIES. Principios poderosos para el éxito. *Revista En Línea Kagan*. Recuperat 11 d'octubre 2021 de http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/345/The-P-and-I-of-PIES-Powerful-Principles-forSuccess,1
- Kagan, S. (2014). Kagan Structures, Processing, and Excellence in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25, 119-138.
- Kagan, S., i Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing. Recuperat 11 d'octubre 2021, de https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/309/Cooperative-Learning-Frequent-Questions
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Ediciones Pirámide.
- Lago, J.R., i Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. A R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Ed.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 265-299). Editorial UOC.
- Lago, J.R., Pujolàs, P., i Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento. *Aula*, 17, 89-106.

- Lago, J.R., Pujolàs, P., i Riera, G. (2015). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión, la equidad y la cohesión social de todo el alumnado. A R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Ed.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 49-82). Editorial UOC.
- Lago, J.R., Soldevila, J., i Jiménez, V. (2018). El aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad. A J. C. Torrego i C. Monge (Ed.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. (pp. 243-266). Editorial Síntesis.
- Latorre, A., del Rincón, D., i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Editorial GR 92.
- León, O. G., i Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en Psicología y educación*. Editorial McGRAW-HILL.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. (2009). *DOGC*, 5422, 56589-56682
- López, M. y el colectivo de profesorado del P. R. (2015). Sin distancias, la cultura escolar se construye. A J. Gimeno (Ed.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 185-193). Ediciones Morata.
- Macarulla, I. (2013). Un model d'escola per a tothom. *Àmbits de psicopedagogia*, 38, 58-60. Recuperat 11 d'octubre 2021, de <http://ambitsaaf.cat/article/view/1153>
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria*. Ediciones Aljibe.
- Martí, M. (1981). *El Mestre de Barbiana*. Hogar del Libro.
- Mauri, T. (1993). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. A C.Coll, E.Martín, M.Miras, J.Onrubia, I.Solé i A.Zabala. *El constructivismo en el aula* (pp. 65-99). Editorial GRAÓ.
- Monge, C., i Torrego, J. C. (2018). Asesoramiento para la implantación del aprendizaje cooperativo como respuesta incisiva: herramientas y prácticas. A C. Monge i J. C. Torrego (Ed.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 271-297). Editorial Síntesis.
- Moya, P., i Zariquiey, F. (2008). El aprendizaje cooperativo: una herramienta para la convivencia. A J. C. Torrego (Ed.). *El Plan de Convivencia* (pp. 267-313). Alianza Editorial.
- Naranjo, M., i Jiménez, V. (2015). La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable. A R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Ed.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 229-258). Editorial UOC.
- Onrubia, J., i Mayordomo, R. M. (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. A R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Ed.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 17-44). Editorial UOC.
- Opdecam, E. and Everaert, P. (2018) Seven disagreements about cooperative learning, *Accounting Education*, 27: 3, 223-233,
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Editorial PPU, S.A.

Bibliografia

- Perlado, I., Muñoz, Y., i Torrego, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.*, 23(4), 128-151. Recuperat 11 d'octubre 2021, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/77089>
- Perlado, I., Muñoz, Y., Torrego, J.C. (2021) Students with special educational needs and cooperative learning in the ordinary classroom: some learnings from teaching practice. *Journal of Research in Special Educational Needs* Volume 21 Number 3 211–221. doi: 10.1111/1471-3802.12511
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Editorial Graó.
- Pujolàs, P. (2005). *Aprender junts alumnes diferents: els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula* (2^a ed.). Eumo Editorial.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239. Recuperat 11 d'octubre 2021, de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/>
- Pujolàs, P., i Lago, J. R. (Coords.) (2011a). *Ayudar a enseñar y a aprender en equipos cooperativos. El programa CA/AC («Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar»)*. [Document intern], Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.
- Pujolàs, P., i Lago, J. R. (Coords. . (2011b). *El Programa CA/AC («Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar») para enseñar a aprender en equipo: implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. [Document intern]. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Pujolàs, P., Lago, J. R., i Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218. Recuperat 11 d'octubre 2021, de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/296>
- Putnam JW (2009). Cooperative learning for inclusion. En P. Hick, P. Farrel P. yKershner R. *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*. Routledge. 2009. págs. 81-96.
- Putnam, JW (2015) Cooperative learning inclusive Classrooms. En E. Kourkoutas y A.Hart. *Innovative Practice and Interventions for children and adolescents with psychological Difficulties and Disabilities*. Cambridge Schollars Publishing.
- Riera, G. (2010). «Cooperar per aprendre/Aprender a cooperar» (Programa CA/AC). Tesis Doctoral. Universitat de Vic. *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. Recuperat 11 d'octubre 2021, de <https://www.tdx.cat/handle/10803/9326#page=1>
- Rodrigo, C. (2012). Motivació, expectatives i aprenentatge cooperatiu en una escola inclusiva. *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. Recuperat 11 d'octubre 2021, de <https://www.tdx.cat/handle/10803/96915#page=1>
- Romero, J. F. (1990). Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje. A A. Marchesi, C. Coll, i J. Palacios (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación, III*. (pp. 87-96). Alianza Editorial.
- Ruiz, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Eumo Editorial.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Editorial McGrRAW-HILL.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i Batxillerat. Recuperat 11 d'octubre 2021, de http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom. *Education 3-13*, 43(1), 83-94. Recuperat 11 d'octubre 2021, de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004279.2015.961723>
- Sharan, Y., i Sharan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. I.G.M.Grafidós.
- Slavin RE (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice* (2^o ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo : teoría, investigación y práctica*. Editorial Aique.
- Slavin, R. (2010). *Co-operative learning: what makes group-work work?* A Dumont, D. Istance, i F. Benavides (Ed.) OECD. Recuperat d'octubre 2021, de <https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning/co-operative-learning-what-makes-group-work-work>
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C., i Schumuck, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Ediciones Morata.
- Soldevila, J. (2015). La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida. *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*, 554. Recuperat 11 d'octubre 2021 de <https://www.tdx.cat/handle/10803/315838#page=1>
- Solé, I., i Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. A E.Coll, E. Martín, T.Mauri, J.Onrubia, I.Solé i A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Editorial GRAÓ.
- Stainback, W., Stainback, S., i Jackson, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback i W. Stainback (Ed.), *Aulas inclusivas* (pp. 21-34). Ediciones Narcea.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stevens, JR y Slavin, RE (1995). The cooperative elementary school: effects on students 'achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321-351.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll Dalton, S., i Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza*. Editorial Paidós.
- Topping, K., i Ehly, S. (1998). *Peer-Assisted Learning*. Lawrence Eirbaum Associates.
- Torres, J. (2015). Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. A J. Gimeno (Ed.). *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 91-102). Ediciones Morata.
- Traver, S. (2016). *La «construcció» de la «vida» dels equips cooperatius d'un aula rural des*

Bibliografia

de la veu de les persones implicades: un estudi de cas longitudinal. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Recuperat 11 d'octubre 2021 , de <https://www.tdx.cat/handle/10803/400202#page=1>

USTEC-STEs (Núm. 415). (s.d.). Recuperat 11 d'octubre 2021 , de <https://antiga.sindicat.net/w/fullinf/full415.pdf>

Van Mieghem,A. Struyf, E. and Verschueren,k (2020): The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs, *European Journal of Special Needs Education*, <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>

Webb, N. (2009). The teacher s role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1- 28.

Webb, N.M.; Ing, M.; Burnheimer, E.; Johnson, N.C.; Franke, M.L.; Zimmerman, J. (2021) Is There a Right Way? Productive Patterns of Interaction during Collaborative Problem Solving. *Education Sciences*. 2021, 11, 214. <https://doi.org/10.3390/educsci11050214>

Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4th edition). SAGE, Publications inc.

8. Annexos

Annex 1. Pla individual de generalització (CA/AC)

Annex 2. Pla de generalització CIFE-GRAD

Annex 3. Valoració CA/AC en la programació d'aula

Annex 4. Qüestionari inicial

Annex 5. Entrevista semiestructurada

Annex 6. Grup de discussió

Annex 1. Pla individual de generalització (CA/AC)

TEMPORITZACIÓ CA/AC _DATA: _____

-El CA/AC és una metodologia més de les que apliquem a l'aula. Es considera com a consolidació d'aquesta metodologia que dediquem un 40 % del temps total de l'assignatura a l'aplicació de les estructures cooperatives; així doncs i de manera progressiva l'anem incorporant. A nivell orientatiu proposem els següents percentatges en les següents etapes: introducció (10%); generalització (20%); consolidació (40%)

Sense ànim de fiscalització però amb ànim de saber quant CA/AC ens disposem a aplicar et demanem que omplis aquesta graella; i així tenim un mapa complet dels diversos cursos i matèries.

DEPARTAMENT DIDÀCTIC: _____

CURSOS: _____

| Professor/a | Grup classe | Hores setmana | 100 % Hores reals CURS | Nombre UD CURS | Hores CA/AC i % CA/AC | OPCIÓ |
|-------------|-------------|---------------|------------------------|----------------|-----------------------|-------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

-A les programacions, a la columna activitats d'aprenentatge i orientacions metodològiques cal citar CAAC (sense precisar l'estructura).

-Reenvia aquesta graella per correu el 9 de setembre. Moltes gràcies.

Annex 2. Pla de generalització CIFE-GRAD

PLA DE GENERALITZACIÓ

Professor/a:

Centre:

Punt de partida:

Grup amb el qual aplicaré d'una manera més sistemàtica l'Aprenentatge Cooperatiu (AC):

Àrea en la qual primordialment aplicaré l'AC:

Decisions en relació a l'Àmbit A:

| <i>Dimensió sobre la qual intervindrà</i> | <i>Dinàmiques de grup a aplicar</i> | <i>Quan? / On?²⁰</i> | <i>Temporalització²¹</i> |
|---|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Participació i consens | | | |
| 2. Coneixement mutu i interacció entre l'alumnat | | | |
| 3. Coneixement mutu i interacció entre l'alumnat corrent i l'integrat | | | |
| 4. Importància i eficàcia del treball en equip | | | |
| 5. Desenvolupament de la solidaritat i la convivència | | | |

| Dinàmiques: Quina? Com ? i Quan? |
|---|
| <i>Mantenir</i> |
| <i>Millorar</i> |

²⁰ A l'hora de tutoria, a la classe de llengua, a la classe d'educació física, a l'assemblea de la classe...

²¹ Periodicitat (cada setmana, cada quinze dies, tercera setmana de cada mes...), dia i mes...

Decisions en relació a l'Àmbit B:Activitats fixes (o regulars)²²:

| Activitat regular | Estructura/es a aplicar | Temporalització²³ |
|--------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

| Estructures Regulars: Quina? Com ? i Quan? |
|---|
| <i>Mantenir</i> |
| <i>Millorar</i> |

²² Per exemple: Càlcul, càlcul mental, resolució de problemes...; lectura, anàlisi morfològic, anàlisi sintàctica...; vocabulari, verbs...

²³ Els dilluns, a primera hora; els dimecres, després del pati...

Unitats Didàctiques estàndard²⁴:

Àrea:

Temporalització²⁵:

| Quan? | Per a... | Estructura/es a utilitzar |
|----------------|-----------------|----------------------------------|
| Abans | | |
| Al començament | | |
| Durant | | |
| Al final | | |

| Unitats Didàctiques: Quina? Com ? i Quan? |
|--|
| <i>Mantenir</i> |
| <i>Millorar</i> |

²⁴ Entenem per UD estàndard aquelles en les quals només apliquem estructures cooperatives simples.

²⁵ Indicar quan es durà a terme aquesta UD, aproximadament: primera quinzena d'octubre; segona quinzena de gener...

Decisions en relació a l'Àmbit C:

Organització dels Equips de Base:

Quan introduïrem el Quadern de l'Equip i els Plans de l'Equip:

Model de Quadern de l'Equip que farem servir:

Model de Pla de l'Equip que farem servir:

Càrrecs i funcions en cada equip:

| <i>Càrrec:</i> | <i>Funcions:</i> |
|----------------|------------------|
| Coordinador/a | |
| Secretari/a | |
| Ajudant | |
| Intendent | |
| (Portaveu) | |

Periodicitat dels Plans de l'Equip²⁶:

| Plans i Quederns d'Equip: Periodicidad? Compromisos? i Càrregs? |
|--|
| <i>Mantenir</i> |
| <i>Millorar</i> |

²⁶ Un mes, un mes i mig, un trimestre... La periodicitat depèn de la freqüència amb què els alumnes treballen en equip dins de la classe (la quantitat de temps que treballen en equip): com més temps treballin en equip, més sovint poden canviar el Pla de l'Equip, amb la corresponent rotació dels càrrecs.

Annex 3. Valoració CA/AC en la programació d'aula

VALORACIÓ DE LA PROGRAMACIÓ

PROFESSORS QUE VAN INICIAR L'ASSESSORAMENT CA/AC EN EL CURS _____

Nom del professor: _____

CURS 12-13 Introducció: matèria _____ i grups classe _____

CURS 13-14 Generalització: matèria _____ i grups classe _____

CURS 14-15 Consolidació I: matèria _____ i grups classe _____

CURS 15-16 Consolidació II: matèria _____ i grups classe _____

L'ÚS DE L'APRENTATGE COOPERATIU A L'AULA

En quins moments, on i com has introduït l'Aprenentatge cooperatiu al llarg de les tres cursos del procés d'implantació del programa CA/AC

CURS 15-16 Consolidació II

Assignatura i curs:

Sessions programades: _____ % temps assignatura, _____ nombre sessions _____

Sessions realitzades: _____

| UD | Activitat | Estructura | Moment de la UD | Nombre de sessions Realitzades |
|-------|-----------|------------|-----------------|--------------------------------|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| n. | | | | |
| TOTAL | | | | |

Annex 4. Qüestionari inicial

Qüestionaris i autoinformes > Qüestionari inicial

Nivell i curs *

Indefinit

QÜESTIÓ 1 *

Quines activitats o pràctiques realitzes a la teva aula, relacionades amb l'aprenentatge cooperatiu? Després d'una primera aproximació –en el Marc Teòric I- sobre l'aprenentatge cooperatiu, és possible que hagi pensat en algunes activitats o pràctiques que ja duus a terme, més o menys relacionades amb l'aprenentatge cooperatiu. Explica aquí aquestes activitats o pràctiques, o explica'n algunes, les que tu consideris més significatives.

Hi ha al final de cada unitat didàctica unes activitats pensades per fer en grup. Van desde omplir unes taules resum de la unitat didàctica fins a representar un dia en la democràcia atenesa.

QÜESTIÓ 2 *

Quines dificultats en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat actualment penses que es podrien superar amb la introducció de l'aprenentatge cooperatiu? Es poden referir a la relació entre els alumnes, a l'aprenentatge d'alguna matèria (indica quina), d'un contingut (indica quin: p.e. el càlcul...), o a alguna cosa que faci referència a determinats alumnes amb alguna discapacitat (indica en aquest cas les característiques principals d'aquest alumne).

Crec que és una de les poques maneres que tenim de poder gestionar l'atenció a la diversitat de manera inclusiva dins l'aula. Ja que amb l'augment de les ràtios i la major diversitat existent de l'alumnat no ens queden més opcions. Crec que pot resultar una manera més divertida d'estudiar els continguts de la meva assignatura, que és la història, i de s'entenguin molt millor.

QÜESTIÓ 3 *

Quines millores en la teva pràctica educativa creus que l'aprenentatge cooperatiu pot contribuir a incorporar? Aquí es poden indicar quins aspectes es creu que poden sortir beneficiats de la pràctica docent o del procés d'ensenyament i aprenentatge, amb la introducció de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula.

En la meva pràctica docent crec que una de les millores és no haver de preparar material específic per atendre a la gran diversitat que tinc en les meves classes. En el cas dels alumnes, crec que aprendran molt millor i no només els continguts de la meva assignatura, sinó una manera de fer les coses que els pots ser molt útil en la seva vida més endavant.

QÜESTIÓ 4 *

De la proposta de procés d'assessorament que hem presentat: Exposicions del marc teòric, aplicació d'alguna dinàmica de grup per cohesionar el grup classe, realitzar alguna activitat treballant en equip, de forma cooperativa, aplicar una UD de forma cooperativa, enllaçant diverses activitats realitzades de forma cooperativa, posada en comú de les experiències dutes a terme, compartint les reflexions dels autoinformes realitzats...

Annex 5. Entrevista semiestructurada

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL PROFESSOR _____

L'ÚS DE L'APRENTATGE COOPERATIU A L'AULA

1. Respecte la teva tasca com a professor, com creus que incideix el CA/AC en l'organització del procés d'Ensenyament-Aprenentatge:

1.1. En la presentació dels continguts a l'aula és diferent d'abans de fer CA/AC?

-I en la presentació dels continguts, tu fas presentació igual una estona de classe magistral, els presentes igual?

1.2. En quant a les tasques d'aprenentatge dels alumnes a l'aula, individuals, en petit grup, en gran grup (debats, posades en comú, correcció

d'activitats...) trobes que incideix l'aprenentatge cooperatiu?

1.3. Pel que fa a les tasques que tu proposes per a realitzar fora de l'aula, els deures...

-I, hi ha deures que impliquin que s'hagin de portar a l'equip base? I si no els fan?

1.4. En l'avaluació, com a professor, ha incidit en el algun aspecte la incorporació del CA/AC?

1.5. Hi ha algun altre aspecte rellevant que tu hagin observat a l'aula o en el centre en general, des de que apliquem el CA/AC?

-I a nivell de centre, hi has vist alguna incidència..?

2. Respecte dels alumnes, com creus que incideix l'aprenentatge cooperatiu en:

2.1. A la cohesió de grup-classe

2.2. En la participació dels alumnes en les activitats d'aprenentatge? Creus que participen més si ho han de fer en equip que si han de fer les activitats individuals?

2.3. Pel que fa a la interacció entre els alumnes, entre ells, i entre els alumnes i professors?

2.4. En quant als resultats d'aprenentatge dels alumnes?

2.5. Altres aspectes que tu consideris rellevants respecte els alumnes?

3. Com consideres que incideix la introducció del CAAC en els alumnes que tenen més dificultats en l'aprenentatge?

I per últim, en què consideres que contribueix a millorar la incorporació del CAAC en la planificació, el desenvolupament i l'avaluació de la teva tasca docent?

Doncs, moltes gràcies i fins aquí. Si no hi ha res més a dir per part teva?

Annex 6. Grup de discussió

GRUP DE DISCUSSIÓ (7PROFESSORS)

Transcripció de la presentació de l'investigador del GRAD que coordina el grup de discussió

-Investigador:-L'objectiu és que quan tu expresses el teu punt de vista personal sobre un tema, de vegades, i això hi sabeu prou quan treballem en aprenentatge cooperatiu, el fet de que una persona expressi un punt de vista complementari, fins i tot oposat al teu, te fa repensar o refer la forma o matisar la forma com tu has expressat la primera opció i això enriqueix les respostes de tothom, ok? Aquest és l'objectiu de perquè en investigació, no només agafem dades individuals sinó que intentem agafar les dades de com pensen col·lectivament un grup de persones que estan actuant perquè això t'explica un poco per què van canviant la forma d'actuar de les persones, d'acord? O los puntós que són s'entén? Bueno, dit això, a veure una cosa que és important. És una entrevista d'una recerca, no és una entrevista de l'escola, és a dir, l'objectiu...perquè, com que jo sóc una persona externa igual---- vamos a avaluar com incideix l'aprenentatge cooperatiu, com es desenvolupa, quins problemes té... i jo us demanaria que fóssim equilibrats, en el sentit de dir tot lo que us ha semblat que funcionava bé, què ha aportat...les dificultats també però sense centrar-ho ni en una cosa, ni en una altra cosa, s'entén? per intentar ser equilibrats. Entonces, l'objectiu és fer una mica el contrast entre les diferents respostes que va fer cadascun de vosaltres, entonces...Jo no tinc que donar-vos les gràcies qui us les ha de donar és la Dolors perquè la tesi no és meva. Jo ja fa molts anys que l'he fet, i tot això ja ha passat i ara ja no em preocupa..És la tesi de la Dolors. A veure com seria la dinàmica? La dinàmica és: que vamos a recuperar, recuperaré jo les preguntes que us han fet ahí i de cadauna de les preguntes faré començar, normalment a una persona diferent a parlar i després les altres, pues diuen, afegeixen, matisen: jo ho veig així, jo d'una altra manera, jo estic molt d'acord amb lo que dius però també---aquest aspecte..vale? d'acord? Si?...