

# Aprendre a Cooperar a l'ESO: la Comissió de suports com a eina d'inclusió a 2n d'ESO

**Dolors Dorca Mercader**

Professora. La Salle Manlleu (Barcelona)

## Resum

### **Aprendre a Cooperar a l'ESO: la Comissió de suports com a eina d'inclusió a 2n d'ESO**

L'article presenta el desenvolupament de la dinàmica de **cohesió de grup** "Comissió de suports", (Stainback i Stainback, 1999 i Pujolàs, 2008,) en un grup classe de 2n d'ESO, que des de 1r estan organitzats en equips d'aprenentatge cooperatiu. Des de la Comissió de coordinació d'aprenentatge cooperatiu i amb la participació de l'orientadora, s'analitza la incidència d' aquesta dinàmica per generar un entorn **d'ajuda mútua** i per facilitar la **inclusió** i la participació a l'aula de l'alumnat que troba més **barreres per a la participació i l'aprenentatge**; i al mateix temps, veure com s'afavoreix la millora en l'aprenentatge de tots els que hi participen. L'anàlisi és una mostra de la investigació col·laborativa sobre el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu en el centre, en el marc de la recerca sobre els vincles entre els canvis en la pràctica educativa i la millora dels aprenentatges dels estudiants

**Paraules clau:** Aprenentatge cooperatiu, cohesió de grup, ajuda mútua, inclusió, barreres per l'aprenentatge.

## Abstract

### **Learn to Cooperate in ESO: the "Support Committee" as a tool for inclusion in Secondary Education**

This paper presents the development of the cohesion group dynamics o "Support Committee" (Stainback and Stainback, 1999 and Pujolàs, 2008,) in a ESO 2nd class, which since 1st ESO are organized in cooperative learning teams. From the Cooperative Learning Coordination Commission and with the participation of the guidance counselor, the incidence of this dynamic is analyzed. They observe how mutual help environment and facilitate inclusion and participation in the classroom of students who find more barriers to participation and learning is improving. At the same time, they observe how improvement in learning is favored by all who participate. The analysis is an example of collaborative research on the development of cooperative learning at the center, within the framework of research on the links between changes in educational practice and the improvement of student learning.

**Key words:** Cooperative learning, cohesion group, mutual help, inclusion,

## Introducció

Un dels objectius fonamentals de la investigació sobre aprenentatge cooperatiu en una escola inclusiva és observar com s'afavoreix la participació i la millora dels aprenentatges de tot l'alumnat, especialment de l'alumnat que troba més barreres per l'aprenentatge, quan s'incrementa la interactivitat entre l'alumnat.

Una de les condicions necessàries per aquest aprenentatge és crear una mínima disposició positiva per treballar en equip de tot l'alumnat per generar interacció i participació en les activitats d'ensenyament-aprenentatge. En l'experiència que presentem ens hem centrat en la interacció entre iguals, l'ambient a l'aula, la participació de tots i la cohesió de grup.

## Escola inclusiva, aprenentatge cooperatiu, cohesió de grup i clima d'aula

L'escola inclusiva, tal com afirma Pujolàs (2003) ha de contribuir a que l'alumnat adquireixi el màxim que pugui segons les seves possibilitats, totes les habilitats tècniques i socials que són necessàries per ser, viure i conviure a la nostra societat. L'escola inclusiva organitza el treball a l'aula de manera que puguin aprendre junts alumnes[1] diferents i estructura l'aprenentatge de forma cooperativa. També assenyala que l'escola ha de facilitar la participació dels alumnes que no presenten dificultats en el procés d'inclusió d'algun company i potenciar el coneixement mutu (Stainback i Stainback 1999).

### **El Programa “Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar”. Programa CAAC.**

El context cooperatiu es crea quan els educadors estructurin cooperativament una conjunt de situacions d'aprenentatge. Els alumnes treballen en petits grups amb una doble responsabilitat: aprendre el contingut que se'ls proposa i assegurar-se que l'aprenuin els altres membres del grup (Johnson i Johnson, 1999).

A partir de las propostes de diferents teòrics i investigadors sobre l'aprenentatge cooperatiu; Pujolàs i altres (Pujolàs, 2008; Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013; Pujolàs y Lago 2018) han creat el Programa CAAC. Aquest Programa és un conjunt de recursos didàctics per ensenyar els alumnes a aprendre en equip, com a recurs d'aprenentatge i com a contingut a aprendre. Aquests recursos didàctics s'articulen en tres àmbits:

**L'Àmbit d'intervenció A: Cohesió de grup.** Aquest àmbit inclou un conjunt d'actuacions per aconseguir que, poc a poc, els alumnes i les alumnes d'una classe

prenguin consciència de grup, tinguin una disposició positiva per treballar en equip i es converteixin cada vegada més en una petita comunitat d'aprenentatge, cosa que millora el clima de l'aula.

***L'Àmbit d'intervenció B: L'aprenentatge cooperatiu com a recurs.*** Inclou totes les actuacions relatives a l'ús de les estructures cooperatives simples i complexes per crear una participació equitativa i una interacció simultània que facilitin l'aprenentatge de tots i totes en les diferents àrees del currículum.

***L'Àmbit d'intervenció C: L'aprenentatge cooperatiu com a contingut.*** Aquest àmbit fa referència als recursos i estratègies encaminats a ensenyar a treballar en equip de forma explícita i sistemàtica, de manera que aquest esdevé un contingut a ensenyar. Els Plans de l'equip, amb els Diaris de Sessions i el Quadern de l'equip són els recursos didàctics per a ensenyar competències comunicatives, personals i socials.

### **El clima de l'aula i la cohesió de grup.**

Pujolàs (2008) assenyala que per poder treballar en equip, els i les alumnes han d'estar disposats a ajudar-se a l'hora d'aprendre. És molt important que el clima d'aula sigui favorable, ja que això facilitarà que el grup estigui cohesionat.

Segons Marchena (2005) els tres elements que configuren el clima d'una aula són: la interacció entre iguals, la disponibilitat de l'alumnat vers les tasques i la interacció del professorat amb l'alumnat. Aquesta mateixa autora ha revisat algunes de les característiques més importants de cadascun d'aquests components del clima de l'aula. La participació activa de tots els individus que integren un grup de treball és una característica fonamental perquè el treball sigui eficaç i fa impossible que un membre tingui èxit sense l'èxit dels altres (Marchena, 2005).

La satisfacció de l'alumne és un factor que configura la disponibilitat positiva d'aquest vers el que s'està duent a terme a l'aula (Marchena, 2005). Per tant quan un alumne és acceptat, es sent valorat i està segur en el seu entorn amb els companys s'està aconseguint un requisit imprescindible per l'èxit de l'aprenentatge. Establir aquest vincle seria el desencadenant de nombroses ocasions d'aprenentatge significatiu, donada la potència del grup d'iguals per transmetre coneixements entre sí (Gisbert & Gelabert, 2008).

La importància de l'ajuda entre iguals i el clima de l'aula també es un factor que s'ha destacat per part d'altres autors. Afirmar Díaz-Aguado (2003, 2006) que en contextos molt diversos s'ha comprovat que la conducta d'ajuda té conseqüències psicològiques molt positives per la persona que l'emet i que quan els alumnes intenten millorar la conducta d'un company, canvien la seva pròpia conducta en la mateixa direcció del canvi que intenten aconseguir en l'altre nen. Això té un impacte molt positiu en la seva autoestima i el seu sentit d'autoeficàcia (Duran i Vidal, 2004).

En conseqüència sembla essencial que la intervenció educativa contribueixi a que els membres de l'equip desenvolupin algun tipus d'intervenció que els faci percebre la importància de treballar junts i interactuar de manera útil (Ainscow 2001).

### **La Comissió de suports una dinàmica per la millora del clima d'aula i cohesió de grup.**

La importància del clima d'aula i la cohesió de grup pel aprenentatge, la sintetitza Pujolàs (2008) quan assenyala que la millora de l'ambient o clima de l'aula contribueix a cohesionar el grup, cosa que, al mateix temps, predisposa els membres del grup a treballar i organitzar-se de manera cooperativa en el moment de realitzar les tasques a l'aula.

Atenent a la importància d'aquests aspectes, el Programa CAAC considera que és necessari desenvolupar algunes dinàmiques de cohesió de grup per a crear les condicions mínimes per poder plantejar una estructura de l'activitat cooperativa que pugui ajudar a aprendre a la majoria dels alumnes. De tota manera, des de la perspectiva del Programa CAAC, es considera que aquesta condició no és suficient, ja que no es pot garantir que l'aprenentatge cooperatiu sigui una eina útil per a la inclusió sense les estructures cooperatives i els recursos per aprendre a treballar en equip.

Les dinàmiques de grup que proposa el Programa CAAC s'agrupen segons la finalitat concreta que persegueixen. Així doncs, el Programa presenta dinàmiques per fomentar la participació, el debat i el consens en la presa de decisions; per afavorir la interrelació, el coneixement mutu i la distensió en el grup; estratègies per facilitar la participació dels alumnes corrents en el procés d'inclusió d'algun company en risc d'exclusió; dinàmiques per mostrar la importància de treballar en equip i demostrar la seva eficàcia; i per preparar i sensibilitzar l'alumnat per a treballar de forma cooperativa (Pujolàs i Lago 2018).

La dinàmica Comissió de suports que presentem aquí forma part del grup de dinàmiques per facilitar el procés d'inclusió d'algun company en risc d'exclusió. La Comissió de suports del Programa CAAC, pren com a referència la proposta de Stainback i Stainback (1999). Aquests autors proposen la creació d'una Comissió en cada grup classe, de la que formen part, per torns, tots els estudiants del grup. L'objectiu d'aquesta comissió, que es reuneix periòdicament, és determinar de quina manera es pot donar més recolzament als companys i companyes; de forma que el grup classe es converteixi cada vegada més en una petita comunitat d'aprenentatge, cada vegada més acollidora.

## **El Programa CAAC en un centre d'ESO entre els cursos 2014-2018. Anàlisi de la Comissió de suports**

### **Context de l'experiència: un projecte de recerca sobre l'aprenentatge cooperatiu en l'ESO.**

Aquesta anàlisi forma part d'una recerca de l'orientadora d'un centre com a investigadora i com a membre de la Comissió de coordinació; que col·labora amb el professorat del centre d'ESO en la introducció de l'aprenentatge cooperatiu de 2014 a 2018.

La recerca es realitza en un grup classe que organitza les activitats amb aprenentatge cooperatiu des de 1r d'ESO el curs 2015-2016. Des del primer trimestre es realitzen dinàmiques de cohesió per crear i consolidar els equips base. Aquests equips s'utilitzen en diferents assignatures per realitzar activitats d'aprenentatge mitjançant estructures cooperatives. A la tutoria del grup, segons la periodicitat establerta, es revisen els plans d'equip mitjançant els quals els alumnes reflexionen sobre les activitats fetes en l'equip i acorden les millores a introduir.

Un dels objectius centrals de la recerca és identificar els vincles entre el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu amb els canvis en la pràctiques educatives dels professors i la millora dels aprenentatges dels estudiants. S'utilitza una metodologia mixta i les dades d'aquest article estan extretes de dues eines de metodologia qualitativa utilitzades en el procés de triangulació entre la tutora, el professorat i els estudiants. Les dades són una selecció de les dades obtingudes en l'aplicació dels següents instruments: qüestionari individual per escrit per a cada alumne que va formar part de la Comissió de suports, el qüestionari també per escrit de la tutora, una entrevista semiestructurada amb la Comissió de suports i una entrevista semiestructurada amb tutora del grup classe, que es van realitzar per valorar la dinàmica al començament del curs 2018-2019.

L'anàlisi i la validació es realitza amb la triangulació d'evidències que aporten el qüestionari individual dels membres de la Comissió i la tutora; i es ratifiquen en l'entrevista semiestructurada. Aquí només presentem tres o quatre evidències aportades per cada estudiant i ratificades en l'entrevista; que es validen en confrontar-se amb els referents teòrics, que indiquen les funcions que la *Comissió* ha de complir.

### **Descripció de la situació del grup de 2n d'ESO a principis del curs 2016-2017.**

La tutora descriu així el grup:

*Era un grup classe amb una diversitat molt i molt accentuada. Bàsicament hi havia un alumne brillant però no obria boca per tímidesa i no sobresortir. Unes*

*poques alumnes amb resultats correctes però tampoc brillants i amb molta personalitat cosa que feia que no quedessin diluïdes enmig d'un bon grapat d'alumnes amb notes molt ajustades, poques ganes de treballar i amb líders negatius. A més, també hi havia una colla d'alumnes que durant el curs van tenir problemes de caire psicològic/psiquiàtric i d'altres amb deficiències i problemes d'aprenentatge bastant importants. Aquests darrers alumnes corrien el risc d'exclusió/bullying sobretot en un dels casos.*

### **Desenvolupament de la Comissió de suports durant el curs 2016-2017.**

La Comissió de suport s'inicia a l'octubre del 2016 i en un primer moment la formen dues noies. Es reunia amb l'orientadora un cop al mes a l'hora de tutoria de grup, de novembre a juny. L'objectiu d'aquestes reunions era fixar fites assolibles per tal d'aconseguir que millorés el clima de l'aula mitjançant el suport concret a un alumne que trobava moltes barreres per l'aprenentatge i que sovint generava disruptió.

Era un alumne amb molt poca motivació per l'aprenentatge i l'organització personal. No s'apuntava els deures, es perdia en les explicacions inicials del professor i no gosava demanar ajuda. Tenia molt baixa autoestima i totes les assignatures suspeses en la preavaluació, poca integració en el grup-classe i dèbils habilitats socials de comunicació. Normalment la seva forma d'iniciar una conversa era donar cops als companys.

Les tasques de la Comissió a l'aula, solien ser: recordar-li quin material havia de treure per seguir la classe, dissuadir-lo d'iniciar converses que no corresponien, avisar-lo quan havia de parar de fer sorolls que molestaven l'explicació del professor i ajudar-lo a escriure a l'agenda quins deures havia proposat el professor. També dissuadir els companys de provocar-lo perquè fes sorolls, o cridés, o molestés algú per així poder parar la classe. Per poder fer aquestes tasques, era fonamental que a l'aula s'asseguessin en llocs propers i poder-se ajudar sense molestar el ritme de la classe.

A cada sessió de la Comissió es revisava què s'havia fet i com havia anat. En una sessió de seguiment, la Comissió (formada inicialment per dues noies amb bon rendiment acadèmic i amb ganes d'ajudar) expressaren la necessitat que tot el grup classe s'impliqués en el suport ja que a vegades quan elles intervenien, alguns companys de la classe li deien al noi que no els fes cas. Volien deixar la tasca perquè veien impossible seguir, ja que els suposava un esforç i tensió molt grans. A partir d'aleshores s'afegí a la Comissió un tercer membre, company de classe i bon referent per l'alumne amb més barreres per l'aprenentatge i per a la resta de la classe. Tot i que ell tenia prou feina per anar superant el seu propi curs i era un dels líders més aviat negatius, se li va plantejar la seva intervenció com una oportunitat de canviar la seva actitud ajudant un company. Els professors ho van tenir en compte en les notes d'actitud



dels butlletins com a recompensa i ell va fer un bon canvi d'actitud ja que no s'esperava que se l'impliqués en aquella tasca i va valorar molt bé que el professorat el tingués en compte i confiés en ell.

### **Anàlisi i validació de la dinàmica de Comissió de suport 2016-17 i 2017-2018.**

L'anàlisi va aportar algunes evidències tant des de la *Comissió de suports* com des de l'alumne que va rebre més ajuda i la tutora, que ratifiquen i amplien les dades i les reflexions d'altres investigadors abans presentades de com aquesta dinàmica contribueix a la millora de les competències de alumnes.

#### ***Alumne 1. Silvia***[2]

Mostra com ha contribuït a la satisfacció i la disposició positiva respecte a la tasca del aula (Marchena, 2005)

*... "en Jonathan estava bé a classe quan li donaven una tasca i la podia fer i el felicitaven".*

Aporta evidència de la satisfacció de les persones que donen ajuda i sembla indicar un impacte positiu en l'autoestima i sentit d'autoeficiència de les persones (Díaz-Aguado, 2003).

*... "la Comissió, per mi, va ser una tasca de la que em sento molt satisfeta i vam veure els resultats... jo crec que van ser bons, vull dir acadèmicament i tot".*

Afirma com el fet de donar suport al company s'incrementa per la motivació extrínseca de la qualificació escolar però en darrer terme per la motivació intrínseca del reconeixement social. (Johnson, Johnson i Holubec, 1999)

*... "es d'agrair la nota d' actitud que ens posaven els professors pel fet d'ajudar, però ja no ho fèiem per la nota. En Jonathan et deia:-moltes gràcies i ja era suficient (...) també penso que la seva família va posar molt de la seva part i ens ho van agrair molt. Encara ara te'ls trobes i et saluden".*

Mostra com ensenyar a reconèixer i resoldre conflictes de manera positiva; a través de la reflexió, la comunicació o la cooperació. (Díaz-Aguado, 2006).

*... "bueno també hi havia moments difícils però és tot per aprendre i ajudar ...*

#### ***Alumne 2. Anna.***

Descriu com l'aprenentatge, si bé és individual, es construeix a partir d'interaccions socials, en situacions en que els alumnes poden desenvolupar el paper de mediadors del coneixement amb els seus companys . (Gisbert & Gelabert, 2008)

*"doncs crec que he ajudat, a part del que ha dit la meva companya Silvia: de controlar l'agenda, les llibretes i el que ha dit en Toni; de fer revisió amb la*

*coordinadora de com anaven les coses a classe (...) poder explicar a en Jonathan alguna cosa que veus que no entén, o sigui donar-li recolzament”.*

Mostra com, poc a poc crea un corrent afectiu i de predisposició a l’ajuda mútua per tal que tots aprenguin al màxim de les seves capacitats, no exempt de dificultats. (Pujolàs i Lago, 2018).

*... ”tant ell com nosaltres apreníem més; i els del nostre voltant podien aprendre més, perquè estava més calmat; fins que algú o ell mateix explotava”.*

Mostra com ha facilitat la participació dels alumnes no identificats en el procés d’inclusió d’algun company i potencia el coneixement mutu (Stainback i Stainback 1999).

*... ”a més d’ajudar-lo a integrar-se, a que la classe l’accepti... O sigui, quan veus que algú el -xinx-, dir-li: -para!-saps que salta de seguida. I a ell dir-li: -queda’t aquí, seu, ja passarà...”*

### **Alumne 3. Toni.**

Descriu com promou una cultura moral, orientada al benestar i la solidaritat entre els seus membres. A més a més de reduir els problemes de violència, millorar les relacions i la qualitat de la vida del centre (Díaz-Aguado, 2006).

*... ”els últims dies de curs, sense voler, en Jonathan va trencar un vidre de la porta de la classe amb la motxilla. Al menys, cinc companys deien que havia set amb un cop de puny. Ell no es podia defendre. Jo, que ho vaig veure, li vaig dir a la tutora que no els fes cas. Va ser un apuro perquè els altres volien que s’enfadés”.*

Posa en evidència que quan un alumne és acceptat, i està segur en el seu entorn amb els companys, s’està aconseguint un requisit imprescindible per l’èxit de l’aprenentatge. (Marchena, 2005)

*... ”jo crec que aquesta experiència em va fer donar compte que qualsevol persona pot canviar”.*

### **Alumne 4. Jonathan.**

Mostra com el mateix alumne que trobava més barreres per a la participació i l’aprenentatge valora el fet d’aprendre a rebre ajuda. (Gisbert & Gelabert, 2008)

*... ”al principi no em deixava ajudar però després quan em van dir que en Toni m’ajudaria també, em vaig deixar ajudar una mica més” ... ”en comptes de tancar-te, deixa’t ajudar”.*

### **Tutora.**

La descripció i la valoració de la tutora aporta confirmació de que quan l’ajuda pedagògica prové només del mestre, la capacitat per ajustar-la a les necessitats d’aprenentatge de cada alumne es veu realment compromesa (Pujolàs i Lago, 2018).



*”... en casos amb alumnes d’aquest perfil ens faltaven mans per ajudar-lo i per fer una bona atenció a la diversitat, faltaven ulls per poder controlar les mancances i ajudar l’alumne a corregir els errors i a no posar-se en problemes; faltaven copets d’ànim a l’esquena que el motivessin constantment a no llençar la tovallola, prendre apunts i a presentar les feines i/o estudiar”.*

Torna a corroborar l’impacte en els alumnes que ajuden en la seva autoestima i sentit d’autoeficiència (Duran i Vidal, 2004).

*...”crec que vam aconseguir que els alumnes de la Comissió es prenguessin com un triomf personal els avenços aconseguits amb l’alumne amb més barreres per l’aprenentatge i això genera, de rebot, una millora important en l’ambient del grup classe”.*

També evidència com les competències cognitives i socials dels estudiants que ajuden es potencien, en la mateixa orientació del que volem ajudar a aconseguir a un company (Díaz-Aguado, 2003).

*...”sobretot l’alumne masculí de la Comissió va poder projectar una imatge personal al professorat fins al moment desconeguda, la seva part més altruista i la sensibilitat que a vegades alumnes líders més aviat “xulos” no mostren davant del grup-classe”.*

## Conclusions

Els resultats de l’anàlisi evidencien que la Comissió de suport és una bona eina per aconseguir la inclusió de l’alumnat que troba més barreres per l’aprenentatge; i aporta algunes dades sobre les condicions i els aprenentatges específics que genera.

La *Comissió de suports* potencia la capacitat de l’alumnat quan està formada alumnat que té una heterogeneïtat suficient com per establir vincles positius amb tot l’alumnat que precisa ajuda.

El processos d’ajuda en la *Comissió* contribueixen a l’aprenentatge de l’alumnat que troba més barreres per participar i aprendre i rep suport dels estudiants que hi participen.

Sembla important destacar la millora en l’autoestima i el sentiment d’autoeficiència que genera en els alumnes el fet de ser membres de la *Comissió de suports* o rebre suport d’aquesta. I encara que considerem que pot millorar la competència comunicativa no disposem de dades que permetin dir com.

Els resultats donen alguns indicis de com el suport entre alumnes pot aportar un tipus d’ajuda específic i complementari al que aporta el professorat, imprescindible per donar resposta a tota la diversitat. Aquesta percepció sembla ser compartida per l’alumnat i el professorat.

Encara que només s'apunta alguna dada secundària, sembla important atendre i observar l'ajuda i la complementarietat entre els components de les diferents comissions de suport, per donar ajuda als companys i companyes amb més risc d'exclusió.

Un altre aspecte important a investigar seria analitzar com la *Comissió de suports* ha de promoure que la resta de companys també se sentin implicats en la generació del bon clima d'aula.

Finalment caldria reflexionar sobre el suport a la tutoria de grup per part del centre i poder fer aquestes reunions de seguiment amb la/les *Comissions de suports* i poder-les acompanyar en la seva potent acció inclusiva.

## Referències Bibliogràfiques

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid : Narcea.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid : Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas* . Madrid : Pearson Prentice Hall.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales : de la teoría a la práctica : un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria* . Barcelona : Graó.
- Gisbert, D. D., & Gelabert, S. B. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. Suports: *Revista Catalana D'educació Especial I Atenció a La Diversitat*, 12(1), 4–12.
- Johnson, D. W ., Johnson, R. T . y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós..
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria : un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Archidona : Aljibe,.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes : els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic : Eumo.
- Pujolàs, P. (2008). *El Aprendizaje cooperativo: 9 ideas claves*. Barcelona: GRAO.
- Pujolas, P. Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). “Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas”. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Pujolas, P. y Lago, J.R. (2018). *Ayudar a enseñar y a aprender en equipos cooperativos: el Programa CAAC*. Barcelona: Octaedro.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid : Narcea

**Notes:**

[1] Utilitzem el terme “alumne”, per referir-nos tant als nois com a les noies.

[2] Els noms de les alumnes i alumnes s’han canviat per raons de privacitat i d’ètica de la recerca.

**Correspondència amb l’autora:** *Dolors Dorca Mercader*. E-mail: [ddorca@lasalle.cat](mailto:ddorca@lasalle.cat)