

Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpenak Euskal Eskolen Ekosistemari inklusioren norabidean

*The contributions of Cooperative Learning to the Basque School Ecosystem,
towards inclusion*

Amaia Chueca*, Nere Amenabar

Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila (UPV/EHU)

LABURPENA: Aurkezten dugun lanaren helburua 2009tik aurrera garatu den Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpenak aztertzea da, Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) Lehen Hezkuntzako ikastetxe publiko bateko kasu azterketa baten bidez; lan hau «Hezkuntza Berrikuntza eta Aniztasuna: Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpena Euskal Eskolen Ekosistemari Lehen Hezkuntzako etapan» EHUko ikerketaren hasierako fasean kokatzen da. Izaera metodologiko kualitatiboa duen ikerketa hau tresnak balioesteko froga pilotua izango da eta bertan elkarrizketa eta *focus group*-erako gidioen funtzionamendua probatuko da, doikuntzaren bat egin behar den ikusteko. Emaitzek elkarrizketa eta *focus group*-etik eratorritako datu esanguratsuak biltzen dituzte *Ikasteko Kooperatu, Kooperatzen Ikasi Programaren* (IK/KI) dimentsio pedagogikoen inguruan eta IK/KIren oinarriak eta metodologiak Euskal Eskolen Ekosistemari egin dioten ekarpena jasotzen da; programak inklusioan eta ikasleen ikaskuntzan egindako ekarpena ere aipatzen da. IK/KIren inguruko kanpo formakuntza eta autoformakuntzaren osagarritasunaren beharra eta ikastetxeko lidergo partekatuaren garrantzia ondorioztatu da; IK/KIren oinarriak (interdependentzia positiboa, partaidetza ekitatiboa, aldebereko elkarreragina, norbanako ardura eta talde ebaluazioa) eta metodologiak (eremuak eta faseak) Euskal Eskolen Ekosistemari egin dioten ekarpena azpimarratu da; ildo beretik, programak ikasleen inklusiorako bulztatu dituen partaidetza eta ikaskuntzen garapena ere ondorioztatu da.

GAKO-HITZAK: ikaskuntza kooperatiboa, inklusioa, ekitatea, metodologia inklusiboak, etengabeko prestakuntza.

ABSTRACT: *The aim of the work we present is to analyse the contributions of Cooperative Learning that has been developed since 2009, through a case study in a public Primary School in the Autonomous Community of the Basque Country, work that is part of the initial phase of research of the UPV/EHU «Educational Innovation and Diversity: Contribution of Cooperative Learning to the Ecosystem of Basque Schools in the Primary Education stages». This qualitative methodological research will be a pilot test to evaluate tools in which the functioning of the scripts for the dialogue and the focus group will be tested to see if any adjustments are necessary. The results include significant data from the interview and focus group on the pedagogical dimensions of the Cooperating for Learning, Learning to Cooperate program and the contribution of the foundations and methodology of Cooperating for Learning, Learning to Cooperate to the Basque School Ecosystem, as well as the program's contribution to inclusion and student learning. It was concluded that there is a need for complementarity of external training and self-training around the Cooperating for Learning, Learning to Cooperate and the importance of shared school leadership; highlighting the foundations of Cooperating for Learning, Learning to Cooperate (positive interdependence, equal participation, simultaneous interaction, individual responsibility, and group evaluation) and the contribution of the methodology to the Basque Schools Ecosystem.*

KEYWORDS: *Cooperative Learning, inclusion, equity, inclusive methodologies, continuous training.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Amaia Chueca. Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa Etorbidea, 70 (20018, Donostia). – amaia.chueca@ehu.eus

Nola aipatu / How to cite: Chueca, Amaia; Amenabar, Nere (2024). «Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpenak Euskal Eskolen Ekosistemari inklusioren norabidean». *Tantak*, 35(2), 33-59. (https://doi.org/10.1387/tantak.26525).

Jasotze-data: 2024/03/11; Onartze-data: 2024/05/06.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © UPV/EHU Press



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Etimologiara jotzen badugu, kooperatzea, helburu berarekin elkarlanean aritzea, lankidetzeta eta elkarkidetzeta bezalako sarrerak eskaintzen ditu (Orotariko Euskal Hiztegia, 2025). Kooperazio prozesuak ikasleen ikaskuntzan zein haien garapenean eragin handia duten jardunbide bezala ulertu behar dira. Ikaskuntzaren izaera nagusiki soziala dela kontutan hartuz (Dumont, 2019), kooperazioaren gaia gakoa da, batez ere ikuspegi pedagogikotik, funtsezko elementua baita eskola berritzeko eta aldaketa sustatzeko unean (Darling-Hammond, 2017).

IK/KI programa 2009-2019 tartean garatu zen modu sistematikoan Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE-ko) hainbat eskoletan, Hezkuntza Saileko Laguntza Zerbitzuetako Berritzeguneen bidez, VIC-eko Unibertsitateko GRAD (Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat) taldearekin elkarlanean. Hamarkada luze bateko ibilbidearen ondoren IK/KI programak eta, oro har, Ikaskuntza Kooperatiboa bultzatzen duten prozesuek eskolei egin dien ekarpena ezagutzeko eta prozesu kooperatiboak eskola bizitzako eremu anitzekiko eragina aztertzeko helburuarekin, «Hezkuntza Berrikuntza eta Aniztasuna: Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpena Euskal Herriko Eskolen Ekosistemari Lehen Hezkuntzako etapan» ikerketa-proiektua jarri da martxan UPV/EHUn.

Ikaskuntza Kooperatiboa bultzatu duen programa izan da *Ikasteko Kooperatu, Kooperatzen Ikasi programa* (IK/KI hemendik aurrera). Ikas talde txikien erabilera sustatzen da, ikasleen arteko interakzioa bultzatuz, ikasle guztiek ahal den guztia ikasi dezaten, lan kooperatiboa egiten ere ikasiz (Johnson eta Johnson, 1999; Pujolàs, 2008, Traver *et al.*, 2023). Prozesu honek ikaskuntza ezberdinak ikastea eta erabiltzea eskatzen du, ikaskuntza kognitiboak, sozialak, afektiboak, partaide guztien parte hartzea sustatuz ikaskuntzaren izaera soziala azpimarratzen den eskola harremanen marko batean (Dumont, 2019). Autore batzuk Ikaskuntza Kooperatiboaren onurak ikaskuntza emaitzetan baino, gizarte trebetasunetan eta gelako giroan kokatzen dituzte (Boix eta Ortega, 2020).

Kooperazioak ertz asko ditu. Eskola testuinguruan askotariko harremanak gertatzen dira. ikasleen arteko harremana, ikasle-irakasle harremanak eta irakasleen eta langileen arteko harremanak garatzen dira, besteak beste eta testuinguru honetan, irakasleen arteko elkarlana eta kooperazioa ezinbestekoa izango da Ikaskuntza Kooperatiboaren garapenean (Lago eta Onrubia, 2022).

Aurkezten dugun lan honetan, eskola zehatz bateko praktika kooperatibo zehatz bat aztertu da. Horretarako oinarri kualitatiboa duen ikerketa diseinua abiatu dugularik. Helburua zera izan da: etorkizunean, ikerketa objektua zabaltzeko helburuz baliatuko diren tresna eta teknika zein prozedurak balioztatuz eta triangulatzea. Horiek horrela, hiru izan dira, egitasmo honetan lehenetsi ditugun tresna kualitatiboak: elkarrizketa erdi egituratua, sakoneko elkarrizketa eta *focus group*-a.

Landa eremuan burutu dugun lanari erreparatuta, IK/KIren inguruko ekarpenak askotarikoak izan dira, bai, dimentsio pedagogiko eta metodologiari dagokionez; baita, IK/KIk ikasleen inklusioan, ikaskuntzan eta hezkuntza berrikuntzan egindako ekarpenei dagokienean ere.

2. IRAKASLEEN EGOERA

Gaur egungo gizartean modu interdependentean antolatuta bizi gara ekonomiko, sozialki eta kulturalki. Kooperazioa gizartean garatzen den fenomeno da, gizakion ezaugarri nagusienetakoa (Nowak, 2011). Azurmendiren arabera (2016), gizakiak berezkoa du taldekotasuna, gizakia berez lehiakorra edo kooperatiboa den aztertzen duelarik. Nowak autoreak (2011) ingurune ebolutiboetan kooperazioaren garapena zein baldintzetan garatzen den aztertzen du, kooperazioaren leku nabarmena azpimarratuz. Gauzak horrela, eskuzabaltasuna eta kooperazioa irakats daitezkeela dio (Pujolàs eta Lago, 2018).

2.1. Kooperazioa hezkuntza eremuan

Hezkuntza munduan kokatuz, indibidualismoaren aurrean kooperazioak ikaskuntza prozesuetan duen garrantzia azpimarratu izan da (Iglesias *et al.*, 2017). Euskal Eskolen Ekosistemara etorrita, Celestin Freineten ekarpena nabarmena izan da 1970-1990 tarteko hamarkadetan hezkuntza berrikuntza suposatu zuen Herri Eskolaren Mugimendu Kooperatiboan (MCEP) aritu diren eskoletan (Bardon, 2017). Slavin (1999), Johnson *et al.* (1999) eta Kagan (2000) bezalako adituen ikerketetan zera azpimarratzen da: ikas-irakaskuntza prozesuetan erabiltzen den ikas jardueraren egitura kooperatiboak egitura indibidualak baino eragin handiagoa duela ikaskuntza eta harreman positiboen garapenean.

Lankidetzak helburu komunak lortzeko elkarrekin lan egitean datza. Lankidetzak egoera batean, norbanakoek eurentzat eta taldeko gainerako kideentzat onuragarriak diren emaitzak lortu nahi dituzte. Ikaskuntza kooperatiboa talde txikien erabilera didaktikoa da, zeinetan ikasleek elkarrekin lan egiten duten euren ikaskuntza eta besteena ahalik eta gehien aprobetxatzeko. (Johnson *et al.*, 1999, 14. or)

Horrela, ikaskuntza kooperatiboaren oinarritzko kontzeptua ikas jardueraren egitura kooperatiboa da; partaidetza ekitatiboa eta aldibereko elkarreagina ziurtatuko dituzten ikas jarduera aurrera eramateko eman beharreko pausu jakin batzuen egituraketa, hain zuzen ere (Pujolàs eta Lago, 2018;

Azorín, 2018; Riera eta Bosch, 2022; Navarro eta Sanahùja, 2022; Traver *et al.*, 2016).

Horretarako, irakasle eta ikasleen arteko elkarreragina eta ikasleen lan indibiduala kontutan hartzen dituzten ohiko bi ikas-irakas prozesuei beste bi osagai eransten zaizkie: ikasleen arteko elkarreragina eta talde lana; azken hau hiru eta bost arteko partaidez osatutako talde txikitik garatzen delarik (Connac, 2021; Pujolàs eta Lago, 2018).

2.2. Ikaskuntza Kooperatiboa EAE-n

Ikaskuntza Kooperatiboa bultzatzeko ekimenen artean VIC-eko Unibertsitatearekin lankidetzan EAEko irakasleen laguntza zerbitzuek Euskal Eskolen Ekosisteman 2009tik aurrera martxan jarri zen «Ikasteko Kooperatu, Kooperatzen Ikasi» (IK/KI) programa da nabarmenetako bat.

Programa honen garapenean, irakasleen eta ikastetxeekin kanpo formakuntza eta autoformakuntza prozesuak aztertu dira, teoria eta praktikaren arteko loturak landuz, garapen profesionalerako eta pertsonalerako uneak eta guneak bultzatuz (Arakama eta Fernandez, 2016; Lago *et al.*, 2015; Lago eta Naranjo, 2015; Lago eta Onrubia, 2022).

Irakaslearen egitekoa eta ikas jardueraren ezaugarriak azpimarratzen dituen definizio honek jasotzen ditu IK/KI programaren kontzeptu nagusiak:

Ikas-irakas prozesuaren egitura diseinatu eta jarraitzea da irakaslearen egitekoa, heterogeneoak diren kooperazio talde egonkorretatik abiatuz, kooperazio egitura desberdinak erabiltzen dira, testuinguruan kokatuak, esanguratsuak eta konplexuak diren jarduerak egiteko; ikasleen gaitasunak errespetatzen direnez eta ikasleak maitatuak sentitzen direnez, duten gehiena ematen dute, bide batez, taldean lan egiten ere ikasiz». (Traver, 2023, 120.or)

2.3. IK/KIren oinarrien eta metodologiaren ekarpenak

IK/KIren metodologiari dagokionez, progresiboak diren hiru esku-hartze eremu lantzea proposatzen du horien bitartez kooperazioaren oinarriak garatuz. Eremuen egitura hau erabili da programa ikastetxetan martxan jarzterakoan eta baita IK/KIri buruzko ikerketa anitzetan (Pujolàs eta Lago, 2018; Azorín, 2018; Riera eta Bosch, 2022; Navarro eta Sanahùja, 2022; Traver *et al.*, 2016).

Talde Planak kooperazioari buruz eta ikaskuntzari buruzko helburuak jasotzen ditu, ikasleen rolak (koordinatzailea, idazkaria, material ardu-

raduna eta laguntzailea), norbanako ardurak eta konpromisoekin batera; eremu honetan ikasleek autoebaluazioa eta koebaluazioa erabiltzea eskatzen zaie, norbera eta taldearen hobekuntzarako erabakiak hartuz eta martxan jarritz (Naranjo eta Jimenez, 2015). Izaera hezitzailea duen ebaluazio mota hau garatzeko, ikasleen partaidetza eta inplikazioa bultzatzea oinarritzkoa da eta irakasleentzako erronka nagusienetakoa izan daiteke (Sanmartí, 2023).

1. taula
IK/KI eremuaren deskribapena

Eremuak	Eremuetako baliabide didaktikoak
Gelako taldearen kohesioa (A eremua)	<p>Helburua, ikasleek talde kontzientzia hartzen joatea da, ikas komunitate txiki bat osatuz.</p> <p>Gela giroa hobetzeko talde dinamikak eta joko kooperatiboak proposatzen dira. Dimentsio hauek zainduz erabiltzeko:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Taldeko ikasle guztien partaidetza eta erabaki hartze adostua. — Elkar ezagutza eta taldeko ikasleen arteko harreman positiboak, ikas oztopoak dituzten ikasleak barne. — Talde lanaren garrantzia eta joera. — Elkarlaguntza, desberdintasunen errespetua elkarbizitzarako joera.
Ikaskuntza bultzatzeko talde lana erabiltzea (B eremua)	Rolen banaketa duten hiru-bost partaideen arteko taldekatzeak egiten dira; ikas jarduerak, egitura kooperatiboen bidez garatuz. Hauek, ximpleak edo konplexuak izan daitezke.
Talde lanean ikastea (C eremua)	Talde lana eduki bat da eta sistematikoki lantzen da. Planifikazioa eta ebaluazioa oinarritzko osagaiak dira, tresna bezala «Taldea Plana» eta «Taldea koaderno» erabiltzen direlarik.

A, B eta C eremuen bidez lantzen diren IK/KIren oinarri diren hurrengo elementuak kontutan hartu behar dira taldeen funtzionamendu egoirako, hurrengo taula honetan jasotzen diren elementuez ari gara: interdependentsia positiboa (helburuena, rolana, zereginena, identitateena), partaidetza ekitatiboa, aldibereko elkarrekintza, banakako erantzukizuna eta talde ebaluazioa (Pujolàs eta Lago, 2018). Era berean, Pujolàs eta Lagok (2018) proposatzen dituzten elementu horiek, Traver *et al.* (2023) autoreek IK/KIren kalitatezko aldagai gisa definitzen dituzte eta IK/KIren garapena baloratzeko balio dute:

2. taula
Talde funtzionamenduaren elementu gakoak

Elementua	Deskribapena
Interdependentzia positiboa	<ul style="list-style-type: none"> – Rolen arteko menpekotasun positiboa: taldeko kide bakoitzak eginkizun zehatz bat betetzen du, bere lan-kideen osagarria, funtzio zehatzekin, taldearen funtzionamendurako eta bere helburuak lortzeko ezinbestekoak. – Helburuen interdependentzia positiboa: jarritako helburuak elkarrekin hobeto lortzen dituztela bizi izan dute. – Zereginen interdependentzia positiboa: proiektu komunetan, kide bakoitzak taldekideek esleitutako zeregina betetzen du, zereginak euren artean osagarria dira. – Interdependentzia identitario positiboa: taldekideek dute talde kontzientzia, eroso sentitzen dira elkarrekin lanean eta elkar laguntzen.
Partaidetza ekitatiboa edo parekidea	Taldekide guztiek talde barruan parte hartzeko aukera berdinak izan behar dituzte.
Aldibereko elkarrekintza	Talde-lanak bere kide guztien arteko interakziorik handiena izan behar du, eztabaida, iritzien kontrastea, elkarriketa eta taldekideen artean erabakiak hartzea.
Banakako erantzukizuna eta konpromiso pertsonala	Banakako erantzukizunik gabe ez dago talde lanik. Ardura horrek taldearen errendimendua edo funtzionamendua hobetzeko konpromiso pertsonalek osatzen dute.
Talde autoebaluazioa	Taldearen funtzionamenduari buruz «Gelditu eta pentsatu», haren indarguneak identifikatzeko eta indartzeko, eta bere ahuleziei buruzko hobekuntza helburuak finkatzeko.

Talde-lanak bere kide guztien arteko elkarrekin handiena izan behar du, eztabaida, iritzien kontrastea, elkarriketa eta taldekideen artean erabakiak hartzea ahalbidetuko dituena. Banakako erantzukizunik gabe ez dago talde lanik. Ardura hori taldearen errendimendua edo funtzionamendua hobetzeko konpromiso pertsonalek osatzen dute. Bestalde, taldearen funtzionamendua aztertzeko, gelditu eta pentsatzeko denbora hartu behar da haren indarguneak identifikatzeko eta indartzeko, eta bere ahuleziei buruzko hobekuntza helburuak definitzeko (Pujolàs eta Lago, 2018).

IK/KIren oinarrien eta metodologiaren uztarketaren garrantzia Talde Planaren garapenean ikus daiteke, adibidez. Talde helburuak adostek (alde batetik ikas-helburuak, eta bestetik elkarlaguntzaren helburua) helbu-

ruen interdependentzia positiboa ahalbidetzen dute, rolen eta arduren banaketak, hauek interdependentzia bultzatzen duten bezala; aldiz, norbanako ardurak, eginkizunen eta lanen interdependentzia eta norbanako konpromisoa bultzatzen dute; azkenik, talde plana ebaluatzeak, talde ebaluazioa bultzatzen du (Pujolàs, 2008).

2.4. IK/KI eta inklusioa

Bestalde, IK/KI programari buruzko ikerketak inklusioarekin oso lotuta doaz. Ikasle guztien ikaskuntza bultzatzen duen programa da, gela arruntean elkarrekin bizi diren ikasle guztien presentzia eta partaidetza ere ardatz dituelako (Echeita, 2013; Booth eta Ainscow, 2015).

Eskola Inklusiboaren esparruan, dokumentu eta gida desberdinak erabili dira eskoletan: Aniztasunari erantzuna emateko Plan Estrategikoak (Hezkuntza Saila, 2012) eta Aniztasunari erantzuteko Plana egiteko Gidak (Hezkuntza Saila, 2020) berdinen arteko elkarreraginak sustatuko dituzten ikaskuntza-jardunbideak garatzeko orientabidea ematen dute: «Jarduketa eta estrategia inklusiboak» txostenak (Hezkuntza Saila, 2020) IK/KI programatik eratorritako esperientzia ezberdinak biltzen ditu, Euskal Eskolen Ekosisteman garatu izan direnak. Esperientzia horietan IK/KIren oinarriak eta metodologia erabili dira.

Hezkuntza inklusiboa, ekitatiboa eta kalitatezkoa ziurtatzeko ahaleginean, eskola funtsezko gune gisa agertzen da praktika epistemikoak sustatzeko eta epistemologia eta ezagutzaren ekologia ezberdinen artean aliantza konstruktibo zabalagoak sortzeko». (UNESCO, 2022, 100. or.)

Inklusio kontzeptu honek, anitzak diren ikasleak espazio berean ari-tzea dakar, aldibereko elkarreraginean eta partaidetza ekitatiboan, ahal duten guztia ikasten, elkarlaguntzan. Ikas-jarduerak garatzeko egitura kooperatiboa Vigotsky-k azaltzen duen kontzeptuan oinarritzen da: gaitasun psikologikoen garapena elkarreragina dagoen egoeretan ematen da (Lago *et al.*, 2015).

Ikaskuntza Kooperatiboan erabiltzen diren taldekatzeari dagokionez, gela inklusiboetan taldekatze ezberdinen erabilera lagungarria da berdinen arteko laguntza sustatzeko; inklusioa bultzatzen duten irakasleek taldekatze ezberdinak erabiltzearen garrantzia azpimarratzen da, norbanakoa, bikoteka, talde txikian eta gela-taldea. Berdinen arteko laguntza bultzatzerakoan Ikasleen arteko lotura bilatzen duten espazio eta denboren erabilera malguak garrantzia handia dute, ikasleek lan erritimo anitzak kontutan hartzea ere ahalbidetuko duelarik (Sanahüja *et al.*, 2020).

Bestalde, laguntza estrategiak oinarritzko gako dira laguntza behar duten ikasleekin erabiltzeko. Inklusioa gelako talde kooperatiboetan eraiki

egiten da, beti ere ikasleek laguntza jasotzen badute trebetasun eta estrategia sozialetan. Geletan egindako behaketak eta irakasleen arteko hausnarketa ezinbestekoak dira inklusioaren praktika hobetzeko, eskolek ere inklusioa begiratzeko modua aldatzea dakarrelako (Juan *et al.*, 2020).

2.5. IK/KI eta ikasle guztien ikaskuntza

Azkenik esan, inklusio marko batean kokatzen den Ikaskuntza kooperatiboak ikasle guztien ikaskuntza bultzatzea duela helburu. Gaur egungo Curriculumean ikaslearen irteera profilak zortzi funtsezko kompetentzietan oinarritzen da. Kompetentzien bidez testuinguratutako ikaskuntza eta ezagutza mota anitzak garatu nahi dira. Ikaskuntza kooperatiboak zortzi kompetentzia horiei bi zentzutan egiten die ekarpena: alde batetik ikastetxeko baliabide bezala erabiltzen delako eta bestetik, kooperazioa bera ikaskuntza bat delako (EAEko Curriculuma, EHAA 2023-05-30).

IK/KIk hainbat ikaskuntzei laguntzen die: arloetako berariazko ikaskuntzaz gain, parte hartzen eta elkar laguntzen ikastea, elkarrizketan eta talde lanean aritzea eta kooperazioan noiz eta nola aritzea dira ikaskuntzarik aipagarrienak. Garrantzizko ikaskuntza da ere izaera hezitzailea duen ebaluazioaren bidez, ikasleek bere ikaskuntzari buruz erabakiak hartzen eta hobekuntzak proposatzen egiten ikastea (Naranjo eta Jimenez, 2015; Sanmartí, 2023). Egunean dagoen Curriculumeko zortzi funtsezko kompetentzien garapenean laguntzen badute ere, lau kompetentzia dira lotura gehiena dutenak aipatu ditugun ikaskuntzekin: komunikaziorako kompetentzia; kompetentzia pertsonala, soziala eta ikasten ikasteko kompetentzia; ekimenerako kompetentzia eta hiritartasunerako kompetentzia.

3. HELBURUAK

Lan hau Ikaskuntza Kooperatiboak Euskal Eskolen Ekosistemari egindako ekarpena bere osoan, ezagutu, bere dimentsio pedagogikoan kokatu eta hura zabaltzeko asmoz pentsatu da eta honako ikerketa galderak ditu, abiapuntu:

1. Zergatik da garrantzitsua kooperazio prozesuak eskolei, hainbat eremuetan egin dien ekarpena identifikatzea eta aztertzea?
2. Nolakoak dira eta zein forma agertzen dituzte kooperazio prozesuak eskoletako eremu desberdinei —ikasle, irakasle, eskola...— dagokienez?
3. Ikaskuntza Kooperatiboak eta kooperazio prozesu positiboek nolako aukera eskaintzen diete eskolei hobekuntza suposatzen duen inklusioa eta ikasleen ikaskuntza garapenari?

4. Zein nolako aldaketa edota proposamenak garatu behar dira eskolen testuinguruan kooperazio prozesu positiboak eta eremu anitzetakoak garatu daitezten?
5. Zein hobekuntza proposamen egin daitezke ikerketaren objektuan, teknika eta tresnetan?

Abiapuntuko galdera hauetatik abiatuz, honako helburuak finkatu dira:

1. Prozesu kooperatiboek dituzten aldeanitzeko dimentsio pedagogikoen inguruan hausnartzea.
2. Ikaskuntza kooperatiboak Euskal Eskolen Ekosistemari, historikoki, egindako ekarpenak ezagutzea eta aztertzea.
3. Ikaskuntza kooperatiboak ikasleen inklusioa eta ekitateari zein ikaskuntzari egindako ekarpenak aztertzea eta balioan jartzea.
4. Ikerketa nagusirako tresnak balioestea, beharrezkoa balitz, egokitzapenak egiteko.

4. METODOLOGIA

Lan hau paradigma kualitatiboan oinarritzen da eta izaera interpretatiboa du (Flick, 2004; Goetz eta LeCompte, 1988; Sandín, 2003). Ikastetxe zehatz bateko errealitatea oinarri hartuta, bertako irakasle zein profesionalen ahotsekin eraikia izan da, ikastetxe horretan IK/KIren ekarpenak zein izan diren jasotzeko eta ulertzeko. Ikerketa kualitatiboaren bidez parte-hartzaileek zein testuinguru partikularretan jarduten duten eta testuinguru horrek euren ekintzetan duen eragina ulertu nahi da (Sandín, 2003).

4.1. Ikerketaren diseinu metodologikoa

2023ko azarotik 2024ko otsailera bitartean burutu den froga pilotua da, estrategia metodologiko gisa kasu azterketa bat egitea hautatu delarik. Kasu azterketa egoera erreal baten gainean eraiki den kasu erreal baten azterketa da (Stake, 1998). Honen helburu nagusia berezitasuna eta bakartasuna agertzen duten espazio, eremu edota giza taldeak ikertzea da (Krueger eta Casey, 2000; Simons, 2011), kasu honetan, eskola testuinguru baten azterketa burutu da.

4.2. Ikastetxearen testuingurua eta parte hartzaileak

Lan hau 2023-24ko ikasturteko lehenbiziko hiru hilabete burutu da, 2014 urtetik IK/KIn diharduen Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) D ereduko Ikastetxe Publiko batean, 17.000 biztanle inguruko udalerrri ba-

tean, hain zuzen, LHko 5. eta 6. mailetan zentratu da. Testuinguru gisa, udalerrri honi buruzko 2023ko datu estatistiko esanguratsuak hauek lirarteke: biztanleriaren %23 inguruk goi-mailako ikasketak ditu, biztanleriaren %10 atzerrian jaio da, eta langabezia-tasa %7,5 ingurukoa da (Eustat, 2023).

Aurkezten dugun lan honetan berriz, parte hartu dute: batetik, ikastetxeko zuzendariak (ZUZ01) eta ikastetxeko hiru irakasleek (IRK01; IRK02; IRK03), horietako bi IK/KI batzordeko parte direlarik; eta azkenik, UPV/EHU-ko hiru ikertzailek. Irakasleen partetik lankidetzarako jarrrera egon da prozesu osoan zehar, irakasle praktika hobetzeko erabakigarria dena.

3. taula
Ikerketa honetan parte hartzaileak

Zuzendaria	ZUZ01	Ikastetxeko zuzendaria eta IK/KI mintegiko kidea
LH Irakaslea	IRK01	LH 6. mailako tutorea
LH Irakaslea	IRK02	LH 4. Mailako tutorea
LH Irakaslea	IRK03	LH 5. Mailako tutorea
HH Irakaslea	IRK04	LH 1. Mailako tutorea

Aurkezten dugun froga pilotua proiektu zabalago baten baitan kokatzen da, Hezkuntza Berrikuntza eta Aniztasuna: Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpena Eskolen Ekosistemari, Lehen Hezkuntzako etapan izenburua duena. Ikerketa honen bidez, gaur egungo hezkuntza testuinguruan IK/KI-ren ekarpenak jaso eta ezagutu nahi ditugu. Eta lan honetan azaltzen den froga pilotuak ikerketa horretako tresnak eta prozedura bera balidatzeko eta hobetzeko erabili da.

Hauek dira balidatu diren teknikak, bakoitzari dagokion tresna balioztatuz: elkarrizketa erdi egituratuak (3), elkarrizketa sakona (1) eta *focus group*-a (1).

4.2.1. *Datuak jasotzeko teknikak eta faseak*

ELKARRIZKETA ERDI EGITURATUAK

Ikerketarako elkarrizketa, funtsean, elkarrizketatua den pertsonaren subjektibotasuna ezagutu nahi duen pertsonaren eta ikerketan parte hartuko duen pertsonaren arteko topaketan datza. Elkarrizketa erdi egituratuaren kasuan, elkarrizketatutako subjektuaren jokabide indibidualaren edo erre-

ferentzia-taldearen esanahi soziala eraikitzea da helburua, ezagutza pribatu multzo bat bilduz. Elkarrizketa egituratu eta ez-egituratuaren elementuak konbinatzen dituen elkarrizketa mota bat da. Ikuspegi horretan, elkarrizketatzaileak aurrez definitutako galdera batzuk jarraitzen ditu, gida gisa erabiltzen direnak, eta halaber, malgutasuna du, beharrezkoa den heinean, elkarrizketan ateratzen diren gai gehigarriak aztertzeko eta galdera-lerro berriak jarraitzeko. Formatu honek egituraren estandarizazioa eta elkarrizketatuak emandako informazio bakarrera egokitzeko gaitasuna orekatzea du helburu (Sandín 2003).

Informazioa jasotzeko hiru elkarrizketa erdi-egituratu gauzatu dira irakasleekin. Elkarrizketak ikastetxean bertan burutu dira, 45 minutu edota ordubeteko iraupena izan dute eta banakakoak izan dira, hau da, ikertzailea eta elkarrizketatuaren artean eman dira.

SAKONEKO ELKARRIZKETA

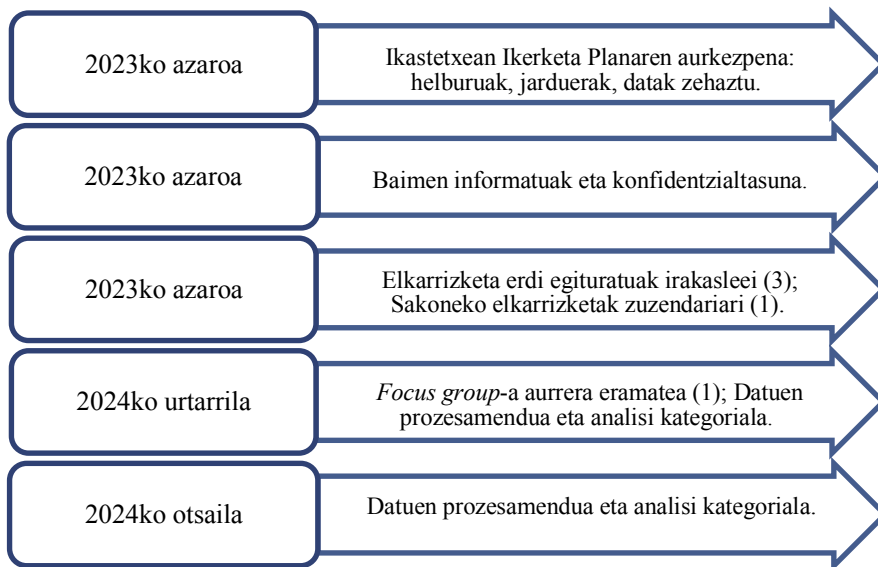
Ikastetxeko irakasleekin elkarrizketa erdi-egituratuak burutu ostean, zuzendariarekin sakoneko elkarrizketa gauzatu zen, 45 minutuko iraupena eta gaian sakontzeko helburua zituena. Elkarrizketa mota honen ezaugarria aurrez ezarritako eta estandarizatutako galderarik eza da. Elkarrizketatzaileak ezagutzea interesatzen zaion aldagai nagusien gidoi malgua darama eta elkarrizketa erdi-egituratuan baina gidoi askatasun handiagoa du. Modu honetan, beharrezkoa da elkarrizketatzaileak antzeko ikerketetan aldeztirik esperientzia izatea (Oxman, 1998).

FOCUS GROUP-A

Erabili den beste teknika *focus group*-a izan da, izan ere, pertsonen (irakasleen) esperientzia eta bizipenak dira lan honetako lehengai nagusia eta zentzu horretan haien subjektibitate sortuko diren elkarrizketak lan honen oinarri teorikoan landuko ditugun elementuen inguruan sakontzen lagunduko dute, kooperazio prozesuen inguruko kasu eta esperientzien bidez aztertuz.

Teknika honen bidez, parte-hartzaileen, kasu honetan, irakasleek Ikaskuntza Kooperatiboaren gainean dituzten usteak, pentsamenduak, iritziak, kezak, dilemak jasotzen dira hainbat profesionalen arteko elkarrizketa sortuz (Sampieri *et al.*, 2010). Eztabaida taldea baina zehatzagoa edo bideratuagoa izanez, *focus group*-a sakoneko elkarrizketa inplikatzeko duen teknika bat da, non parte-hartzaileak nahita hautatzen diren, populazio zehatz baten lagin bat osatuz, gai jakin batean zentratzeko helburuarekin (MacMillan *et al.*, 1995). Kasu honetan, *focus group*-eko parte hartzaileak IK/KI Batzordekideak dira.

Datuak jasotzeko faseak



1. irudia

Froga pilotuaren faseak eta prozedura

IKERKETAREN ALDERDI ETIKOA: PRAKTIKA ONEN KODEA

Lan honetan parte hartu duten irakasle eta zuzendaria ikerketaren asmo eta prozedurez informatuak izan dira hasieratik, era berean, ikastetxean aurrera eramango diren ikerketaren faseez -irakasle bilerak, datu bilketa, grabazioez eta datu ustiaketaz jakinarazi zaie, ikastetxeko partaideek fase hauetan parte hartzeko adostasuna azaltzea beharrezkoa izanik. Orohar, lan honek EHUko batzorde etikoaren (GIEB) eskakizunei erantzuten die (TI0637 kodea duen Izaera Pertsonaleko Datuen Trataera dokumentua). Baita ere, ikastetxera sarbidea ere zaindu den prozesua izan da, hasieran informazioa emanaz, izenpetu beharreko baimen informatuak azaldu eta sinatuz.

4.2.2. Datuen analisi kategoriala

Landa eremutik lortu ditugun datuen analisisa egiteko, hainbat kategoria zehaztu dira (ikus 3. taula). Aipatu kategoria horien helburua, datuak, ordenatu, antolatu eta sistematizatzea delarik (autoreak).. Lan hau burutzeko, analisi kualitatiboak egiteko *Nvivo Release 14* erabili da.

4. taula
IK/KI eremuaren deskribapena

Kategoriak	Ezaugarriak
IK/KIren dimentsio pedagogikoak	IK/KI ikastetxean martxan jartzen denean, dimentsio askotarikoak daude inplikaturatuta: irakasleen prestakuntza eta lidergoa, adibidez.
IK/KIren ekarpenak Euskal Eskolen Ekosisteman	IK/KIko kooperazioaren oinarri eta metodologietan ekarpena egin du. IK/KI proiektuak eragina du inklusioan eta ikaskuntzan.
Ikerketa tresnen balioespena	Erabilitako tresnen egokitasuna eta eraginkortasuna baloratzea.

5. EMAITZAK

Lan honen emaitzak bi ataletan bereiziko ditugu, ikerketa lan honen helburuei jarraiki: alde batetik, zehaztu ditugun kategoriei buruzko emaitzak eta ebidentziak aurkeztuko dira, baita, lan honen helburua aintzat hartuta, ikerketa teknika eta tresnen balioespenari buruzko emaitzak.

5.1. IK/KIren dimentsio pedagogikoak

Ikaskuntza Kooperatiboari buruz Ikastetxe barruan proposamenak egiten hasi aurretik 2013-2014 ikasturtean, eskualdeko Irakasleen Laguntza Zerbitzuak, Berritzeguneak antolatutako formakuntzan hartu zuen parte ikastetxeak. Prestakuntza hori martxan zegoen 2009-2010 ikasturteetik aurrera VIC-eko Unibertsitateko GRAD taldearekin elkarlanean. Ikastetxean bertan prestakuntza egiten da eta baliotsua ikusten da. Bestalde, ikastetxeen saretze bat ematen da.

IK/KI In suposatzen duen Hezkuntza Berrikuntzak Irakasleen identitate profesionala lantzen du, beldur eta zalantzak agerian jarritz; kanpo formaziozaleengandik espero da horiek argitzea, nahiz eta hori ez gauzatu:

Ni hemen hasi nintzan, hasieran etorri ziren kanpotik berritzegunetik formakuntza txiki bat egitera. Niri egia da hasieran gustatu zitzaidala. Baina garai hartan, egia da, beldur handiak hasi ginen, zalantza askorekin, nahi genuena zen zalantza horiek etortzen zanak argitzea, ta hori, etortzen zenak, ez zuen egiten. (IRK03)

Eskualdeko ikastetxeen gehiengoak parte hartzen zuten mintegian ikastetxeko koordinatzailearen figuren bidez eta A eremua (talde kohesio dinamikak) eta B eremua (ikas jarduerak antolatzeako egitura kooperatiboan erabilerak), landu ziren hasierako ikasturteetan, partaideen esperientziak partekatuz.

Urte pare bat beranduago, C eremua, planifikazioa eta ebaluazioa erabiliz kooperatuz ikastea bultzatzen du eta eremu hau konplexuagoa dela ikusten da eta ikastetxean garatzea zailagoa egiten da.

Mintegian ikastetxeetako partaideak sartzen joaten dira eta erritmo eta maila aniztasuna sumatzen da eskoen artean. Ikastetxeak C eremua lantzeko eta sortzen zaizkion sakontzeko beharra sumatzen dira eta ez ditu erantzun egokiak aurkitzen. Hala ere, beste ikastetxeekin biltzea eta lan egitea lagungarria izan da; arazoan trataera partekatzen da, esperientziak, arazoan analisia eta konponbidea bideratuz: «nik uste dut beraien aportaziotik beti zerbait hartzen genuela. Guk aportatzen genuen eta beraien ere askotan. Arazoei buruz: ze sortu zen arazo gisa, eta zuk nola konpondu zenuen arazoa». (IRK03)

Ikastetxeko praktika komunikatzeko eta partekatzeako, jardunaldi eta sinposioetan parte hartzen du ikastetxeak, beste lekuetako ikastetxe sareekin ere harremanak. Kanpo formakuntzan *feedback*-a erabiltzen da, nahiz eta ez egon beti adostasunik edo ez jaso espero zena:

Batzuetan ondo etorri zaigu ikusteak guk uste genuen modua ez dela zuzena. Hori pasatu zaigu ba horrelako mintegira joan eta elkarrizketa bat izatean VIC Unibertsitateko bi adituekin. Han parte hartu genuen eta bapatean esaten genuen guk nola egiten genuen, eta haiek beste modu batera egitea egokiagoa dela esaten ziguten... Azkenean oso hitz politekin esaten ziguten hori ez zela zuzena. Eta klaro, esaten zigutenean gure modua ez dela zuzena, hori batzuetan hartzen genuen modu diferente batean: baino benetan jarri zerate lan egiten adin horretako jendearekin? (IRK03)

Azkeneko urteetan, 2018tik aurrera, ez dago mintegirik, jardunaldirik eta Sinposiumetan ere ez da parte hartu eta kanpo egituren falta sumatzen da eskolen ekosisteman: «baina egia da orain, ez dugula ezer, eta hori ere faltan botatzen da, ze beti kanpoko esperientziak entzutea oso lagungarria da». (ZUZ01)

Kanpo formakuntzaz gain, autoformakuntza prozesuak garatzen dira ikastetxean. Kanpo formakuntza aurrera joan ahala ikastetxean gutxieneko batzuk jartzen ditu martxan Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza etapetan, IK/KI batzordeak bideratuta. Horrela, Ikastetxearen autoformakuntzari dagokionez, IK/KI batzordeak gidatzen du prozesua. Bertan, maila bako-

ztetik irakasle batek hartzen du parte eta Berritzeguneko mintegira joaten diren lau koordinatzaileekin batera prestatzen dute ikastetxerako IK/KI programazioa eta materialak, irakasle berrientzat ere harrera plana antolatuz eta hiruhilekoan behin formakuntza saioak antolatuz:

Lehenengo urtean, kurtso hasieran, irakasle berrientzat egiten zen, IK/KIko buruek biek ematen zuen horrelako errepasso moduko bat, IK/KI egitura batzuk begiratu, maila bakoitzean minimoak diren egiturak azaldu, hauek garatuak egon daitezten, hoiek erreparasatzen dira... aurtzen ez da egin eta nik faltan bota dut, mailakide berria dugulako... (IRK01)

IK/KIri buruz irakasle batek proiektua aurrera eramateko oinarriak ezagutu behar ditu, malgutasunez jokatu, arazoei aurre egiteko eta ikasleen autonomia kudeatzeko, IK/KI modu esplizituan erakutsi behar den eduki bat dela jabetuz:

Oinarri bat behar da, IK talde lanean egitea bakarrik eta kitto?; nola-bait ere formakuntza behar da, ulertu egin behar da, besteok zer pentsatzen duzue? Eta gainera, pentsatzen dut, behin garbi izanda IK-n baitan zer den kohesioa, zer diren lan teknikak, ebaluazioa da zailena... bakoitzak bere erara moldatu behar duela, erosoan dagoen modura, neri hala iruitzen zait. (ZUZ01)

Autoformakuntzan, ikastetxe barruan ikertzearen garrantzia ikusten da; bestalde lehentasunak garbi daude (ebaluazioan sakontzea) eta IK/KI urtero elikatu behar dela ikusten da; irakasleak IK/KI sinestea bultzatuz.

IK/KI batzordeak bideratzen ditu ikastetxeko formakuntza saioak; irakasle berrientzako saioetaz gain, hiruhilabeteroko saioak ere prestatzen dira; horrekin lotutako irakasleentzako materialarekin antolaketarekin batera: fokua alderdi konplexuenean (ebaluazioan adibidez) jarriz, eta teoria praktikarekin lotuz: «baina uste dut lagungarria izan zela antolamendua non hiruhilabetero prestatzen genuen saio bat, haientzako baino saio horietan, bukaerakoetan, guk lantxo bat eskatzen genien beraiei» (IRK03).

Ikastetxe barruko formakuntzan, bizipenetan oinarritutako formakuntza saioak landu izan dira, gelako praktikaren behaketa eta grabaketa ere bultzatzen da, ikastetxeko irakasleen artean; prestakuntza mota hauek irakasleen engeiamendua sustatzen dute.

Proiektuaren gidaritzari dagokionez, ikastetxeko zuzendaritzak lidergo papera du proiektua sustatzeko; Zuzendaritzak sinistuko ez balu, ez litza-teke posible izango ekipoa estimulatzea, animatzea, antolatzea; eta are gehiago, proiektuan sinetsita ere, zaila izan ohi da:

Bueno hor zuzendaritza sartu behar da eta logistika behar da, behar da formakuntza saioak antolatu, eta ikasketa buruak koordinatzaileekin

etengabeko harremanean egon behar du, logistika koordinatzaileek ezin dute antolatu, bai? Orduan inplikazioa ezinbestekoa da. Hori da, logistika gutzia ikasketa burutzatik etorri behar da. (ZUZ01)

Lidergo askotarikoak nabarmendu daitezke; ez da nahikoa zuzendaritza taldearenarekin, eskolaren inplikazioa ere garrantzizkoa da, hezkuntza proiektuaren apustua delako: «ze klaro, gero eskolaren inplikazioa; ez bakarrik zuzendaritza taldekoak, zeren, adibidez, eskola honetan zuzendaritza taldea beti egon da inplikatua...» (IRK03); «BG-an esaten ziguten: zuek ikastetxe bezala egiten duzue IK? Hau da, irakasleak derrigortuta? — Ze suertea... Ba zorionez...» (IRK04).

Lidergo pedagogikoak Curriculuma kontutan hartzea eskatzen du, eta lehentasunak ezagutzea:

...hori bai, beti oinarri curriculuma hartuta. ze batzuk galdetzen dute: eta hau zergatik? hor zuzendaritza taldetik pedagogikoki hartzen diren erabakiak eta neurri guztiak beti justifikatu behar ditugu horrelako galderak ekiditeko; orduan aurreratu egin behar dugu, curriculumak hemen hau esaten du, bestea... ikasketa esanguratsua, manipulazioari garrantzia eman, mugimendu autonomoa, askatasuna, espazioa... eta orain ari gera HH espazioarekin lan handia egin dute. (ZUZ01)

IK/KI batzordearen lidergoak adostasunak bideratzea eskatzen du:

...gehien bat hori, adosteko maila bakoitzean zenbatero egingo den, zenbatero gauden prest; batez ere ebaluaketa, ez egiturak zenbatero egingo ditugun, ze askotan egiten ditugu nahigabe, ateratzen zaigulako horrela; batez ere goi ziklotan, denbora eskatzen du eta batzuetan ez daukagu denbora hori; adosteko gehienbat denek egin behar badugu. (IRK01)

5.2. IK/KIren ekarpena eskolari

IK/KIren oinarrien artean, bi dira gehien aipatzen direnak: partaidetza ekitatiboa (aldibereko elkarreraginarekin batera) eta rolen interdependentsia: partaidetza ekitatiboa bultzatzeko modu bat txandak erabiltzea da:

Txandak antolatuz: denok hartu behar duzue parte... Irakurketaren laburpen txiki bat azaldu... Baina beti geratzen zaie: ez dakit zer esan. Berez ez da aukera bat... Lana aurrera eramane behar badugu eta zuk ez baduzu ezer esan, hurrengoak esango du. (IRK01)

Rolen interdependentziari dagokionez, ikasleek rola aukeratzen dituztenean, norberaren izaeraren arabera ere aukeratzen dira, baina rolen arteko

harremana nahiko orekatua aurkitzen dute, haien artean osagarriak direlarik.

Nik gelan ditut... aurrerakoan bileran esaten genuen, oso diferenteak dira baina enkajatzten dute, ikasi dute bestea horrelakoa dela eta bueno ba zuk hitz egin, nik isilik apuntatuko dut, badira enkajatzten diren izaerak, engranaje bat bezela funtzionatzen dutenak eta ez dakit askok, IKgatik edo konbibentziak berak egin duen zerbait den. Gela batzuetan ondo enkajatzten dute, eta beste batzuetan, ez hainbeste. (IRK01)

Taldekatze aldetik, IK/KI proiektuan, ikasleek talde txikitik antolatutarik daude, eta bakoitzak rol desberdin bat du. Rolak hiru astetik behin aldatzen dira, eta horiek adostea ez da erreza izaten eta irakasleei ere moldaketak eskatzen dizkie. Ikaskuntza bultzatzeko, banakako lana eta talde lana konbinatzen dira; talde lanean ikas jarduera egiteko egitura edo teknika erabiltzen da ikasleek ebaluatuko duten helburua ezagutzen dutelarik: «nik emandako teknikaren arabera nola antolatzen diren eta beraiek jakinda zer den egun horretako helburua gero jakitea hori ebaluatuko dugula, bai ala bai, motz baina ebaluatuko dugula» (IRK03).

Metodologiari dagokionez, taldekatzea, kooperaziora bideratuta dagoen berezko aldagai bat bezala bizitzen da. IK/KI proiekturen eraginez, taldekatzea eskola paisaian dago, ikusi egiten da; espazio guztietan: «bai, urteak dira, gela batean sartu eta paisaiak ez du zerikusirik, banaka, binaka, “u” bat, orain ia pentsaezina da gela guztietako ateak irekitzen dituzu, lauko taldeak... Ia taldean dago» (ZUZ01).

IK/KI proiektuan, talde txikiak antolatzen dira gelan lanerako. Normalean lau partaide izaten dituzte eta bi taldekatze mota erabiltzen dira: taldekatze homogenea eta taldekatze heterogeneoa. Antzeko laguntzeko gaitasuna dutenen taldea eta laguntzeko gaitasun ezberdinez osatutako taldea. Talde heterogeneotan lan egitea konplexuagoa egiten zaie ikasle batzuei eta alderdi batzuk talde homogeneotan ere lantzen dira: «IK/KI ere badu talde homogeneoak eta heterogeneoak egiteko aukera, bilatu behar da oreka, oso garrantzitsua da oreka, eta tarteka bakarka lan egitea ere bai, bakarka lan egitea garrantzitsua da, zergatik ez?» (ZUZ01).

IK/KIn erabiltzen diren taldekatzeetan leku zentrala dute taldekideen artean banatzen diren rolak: koordinatzailea/bozeramailea, idazkaria, baxuan hitz egin arazteko arduraduna... Rolan arteko elkarreragina garatzen da, baino batzuetan ez da erreza rolen esleipena eta aldaketa bermatzea:

Goiz zikloetan bai esan genuela agian arduren esleipena berpentsatu behar genuela, ardura batzuk kendu edo berpentsatu... bozeramaile bat izendatzen badugu, bozeramaile horrek normalean hitz egiten du nahiz eta... ez dakit nola esan, beraiek banatzen dituzte rolak eta orduan bozeramailea da gehien hitz egiten duena, idazkaria da idaztea gustatzen

zaiona eta orduan geratzen zitzaigun pixka batekin sententzia ba. nola egin mudismoa duen ikaslearekin? badut mudismoa duen ikasle bat gelan eta ez zaio inoiz bozeramaile izatea tokatzen edo gainontzekook ez diogu hori eskatzen. (IRK01)

IK/KIk ekarpen metodologikoen artean, teknika ugari eskaini ditu eremu desberdinetan erabiltzeko, Esku-hartze eremuei dagokionez, A eremuak talde kohesioa bultzatzen du kohesio dinamiken bidez; ikasleek jokoak bezala bizitzen dituzte batzuetan eta ez dute dute bere kohesio helburua betetzen. Irakaslea sortzen diren arazoak bideratzen saiatzen da konfiantza marko batean: B eremuari, Kooperatuz ikastea bultzatzen du, parte-hartze egiturak erabiltzen dira talde lanean, irakasleak bideratuta. C eremua, kooperatzen ikastea bideratuta dago, talde ebaluazioa eginez, Talde Planaren eta Talde koadernoaren bidez.

Talde Plana egin ondoren, ikas-helburuak, laguntza helburuak, rolen garapena eta norberaren konpromisoak ebaluatzen dira, aurrera begirako hobekuntza proposamenak eginez. Ebaluazioa, alderdi zentrala bezain konplexua da proiektuan, hurrengo bi aipuetan ikus daitekeenez, hurrenez hurren: «nere buruan klik egin zuen lan kooperatiboak konturatu nintzenez ebaluazioa nahita nahiezkoa dela ebaluazio hori, bueno, egiten ikusi behar dutela ikasleek» (IRK03); «C eremuaren inguruan, dena oso abstraktua zela, jendeak nahi zituela horren inguruko bideoak eta azalpenak, eta hori antza motz geratu zen mintegian...» (ZUZ01).

Planteatzen den ebaluazioa, izaera hezitzailea, ikasteko balio duen tresna bezala ikusten da. Ebaluazioa gelan errazte aldera, tresnak sinplifikatzea proposatzen da, IK/KI batzordeak ahozko ebaluazioa egiteko proposatzen du, idatziz egiteko zailtasunen aurrean; helburuak eta prozesua argi edukitzeko gomendatuko da. Ebaluazioa garatzeko, hausnarketarako denbora hartzea garrantzizkoa da:

Adibidez 1. zikloan, 1. eta 2. mailetan esaten diegu ahoz egiteko ebaluazioa. Helburuak arbelean idatzi eta esan, klasea bukatzean hau eta hau galdetuko dugula. Eta hobetzeko proposamenak idatziz jasotzeko. Ya 3. zikloan, pasatzen gera talde errubrikak izatera eta errubrika horiek sinplifikatzea da gure helburua. (...) garrantzia ematea ebaluatzeari. Ebaluazioan, gaizki atera dena hurrengoan helburu izango da. Pixkat dinamika horretan ikasleak trebatzea. (ZUZ01)

Irakasleek ezagutzen dute talde lanean aritzearen zailtasuna, ebaluazioaren konplexutasuna; eta hau ikasleei berbalizatzeak lagundu egiten die bidea egiten:

Lehenbizi aukeratze dituzte rol batzuk, helburu batzuk eta hori ebaluatzen dute, ondo egin duguna, gaizki egin duguna. Nola egiten dute

adibidez, ondo ateratzen denean ia, taldeak funtzionatzen du, laguntzen diote elkarri. Kasu hoietan, hurbiltzen naiz noizean behin, lasai, eman zure iritzia. Jartzen naiz ondoan, laguntzeko iritzia ematen. Zeren gero egoten dire egoera ezberdinak. Batzuk igual daukate indarra, eta beste bati buruz ez, eske honek ez du asko hitz egin, eta aliatzen dira beraien artean. Bere iritzia eska ez du ematen, orduan hor joan behar zara zu, eta pixka bat erdian jarri: nola ari da sentitzen bera? eta eman behar diezu denbora erantzuteko, lasai esan, benetan. Uf iten zait korapilo puxka bat, epaituak sentitzen dira. Helduak neretzat hor egotea, oso inportantea da. Eduki behar degu presentzia. (IRK02)

5.3. IK/KIren ekarpena inklusioari eta ikaskuntzari

Ikastetxearen IK/KIrekin hasteko asmoak zerikusia du inklusioari egin nahi zitzaion bidearekin, IK/KIk Inklusioari egiten dion ekarpena, berdintasunarekin lotzen da, baloratuak izatearekin, bakoitzaren indargunee-kin eta bakoitzak bere tokia eta ekarpenak egitearekin: «talde lana bultzatu nahi zen eta inklusioari ere bide egin nahi zitzaion. Hor zailtasunak zituzten umeak, gaitasunak zituzten umeak, nolabait ere denak multzo berean sartuz eta elkarrengandik ikastea zen helburua. Elkar laguntzea» (IRK03).

Inklusioak, ikaskuntzari ez ezik, ikasleen presentzia eta talde pertenezari egiten dio erreferentzia; ikasle bat talde desberdinetako partaidea izan daitekeela azpimarratzen da eta parte-hartzea ezinbestekoa dela. Inklusio bultzatzen duen IK/KI, prozesu luzea bezala ikusten da, batzuetan etenak ere izaten dituen, batez ere ikasleak DBHra pasatzen direnean.

IK/KIk ikaskuntzari egin dion ekarpenari dagokionez, hainbat arlo izendatzen direnean ikusten da: Gorputz hezkuntza, problemen ebazpena, irakurketa, plastika...; talde lana baliabide gisa ikusten da alde batetik. Bestetik kooperatzen ikasterakoan, parte-hartze teknikak eta ebaluazioa bera ikaskuntza bezala ikusten dira.

Orain ia egiten (talde lana) dakiten hori baliatuko dut euskara egiteko, agian ahoz, idatziz ez dakitelako, edo egingo dut plastikan ala matematikan, erabiliko dut talde lana. jarriko ditut... Hau da, desberdinu behar da: gaur zertan ari naiz? kooperazioan aurrera egiten teknika berri bat irakasten edo gaur haien arteko kohesioa, edo gaur ebaluazioa ea urratsak eman dituzten edo ebaluazioaren beste parte hori, hori landuko dut eta horrekin nahikoa al da? (IRK04)

Parte hartzea eta elkar laguntza ikaskuntza bezala ikusten dira eta kompetentzia sozialarekin lotuta. Komunikazio kompetentzia ere ikaskuntza bat da: iritzia entzutea, denok hitz egitea, errespetuz entzutea... Ardurak hartzea ere ikasi egiten da eta horrek eragina du irakaslearen rolean: «orain

ni ez naiz bakarra, beraiek ere badittuzte zenbait ardura hartzerik, eta ikasi behar dute ardura horiek hartzen, orduan, bueno, hori nere papera aldatuz joan da» (IRK03).

Ikaste prozesuan, ikasleek ere errutina ikasi egiten dute, paperean zer idatzi ikasten dute, erritualaren logika ikasi dute, hau da, benetakoa ez bada ere: «eta beraiek paperean badakite zer jarri: euskara gehiago egin behar dugu» (IRK03).

Ikaskuntzaren ezaugarri garrantzitsu bat transferigarritasuna da; honi buruzko iritzi desberdinak daude; hau da, ez da sinesten gelan ikasitako kooperazioa beste espazioetan erabili daitekeenik: «orduan badago separazio bat, Ikaskuntza Kooperatiboa gelan egiten dugu, espazio ofizial honetan, baina gero espazio informalekoetan korridore edo patioan... ez da transferitzen?» (IRK03).

5.4. Ikerketa tresnen balioespena

Lehenik eta behin, lan honetan erabili diren kategoriak egokiak izan direla ikusi da, bai IK/KIren dimentsio pedagogikoei dagokionez, bai IK/KIk eskola sistemari egin dizkion ekarpenei dagokionez. Elkarrizketak eta *focus group*-a teknika egokia izan dira partaideen informazioa eta ekarpenak jasotzeko. Bi informazio iturriak triangulatuz, informazio osoagoa bat lortu da.

Lan honen helburuen artean, izaera kualitatiboa duten hainbat tresna, landa eremuan esperimentatzea izan da. Ikaskuntza Kooperatiboaren eremuan lanean ari diren beste eskola komunitate batzuetara zabaltzeko asmoz. Tresna hauen guztien helburua, Ikaskuntza Kooperatiboa aurrera eramaten duten irakasleen iritzi, dilema, kezka eta praktika zehatzak ezagutzea izan da. Horiek oinarri, Ikaskuntza Kooperatiboa praktika metodologiko berri-tzaile bezala gertuagotik ezagutu eta horien inguruan narratiba pedagogikoak osatzeko. Testuinguru honetan, esanenez tresna horiek helburu hori erdiesten lagundu dutela, emaitzen atalean ikus daitekeen moduan.

Elkarrizketa sakonak eta elkarrizketa erdi-egituratuak eta *focus group*-ak gidoi propioa zuten, kategoriekin lotuta zeudenak. Galderei dagokionez, ondo ulertzen ez ziren galderak eta ikerketarako esanguratsuak ez zirenak identifikatu dira. Prozedura aldetik, zuzendaritzak horrela eskatuta, elkarrizketa gidoiak aurretik bidali ziren ikastetxera eta informazio jasoketarako egokia izan dela ikusi da.

Denborari dagokionez, ikerketaren datu bilketa egiteko egokia eta nahikoa izan den aztertu da. Ikastetxean, elkarrizketa bakoitzerako esleitutako denbora aukera kontutuan hartuta (ordu bete elkarrizketa sakonerako eta 45 minutu elkarrizketa erdi-egituratu bakoitzerako), galdera kopurua handiegia dela ikusi dugu. Ikastetxeak emandako denbora errespetatzea inportantea denez, galdera kopurua egokitzea eskatzen du. *Focus group*-erako bi ordu izan dira eta iraupen egokia izan da.

Espazioari dagokionez, elkarrizketak eta *focus group*-a egiteko espazioa egokia izan da, grabazioa egiteko baldintzak betetzen zituelarik (lasaitasuna, isiltasuna).

Parte hartzaileen hautaketa egokia izan da. IK/KI proiektuan parte hartzen dute, batzuk IK/KI batzordekideak ere badirelarik. Proiektuaren eza-gutza duten partaideak izan dira. Elkarrizketa kopuruari dagokionez, hiru elkarrizketa erdi egituratu egin dira, eta bi nahikoa lirakekeela ikusi da. Elkarrizketan jasotako informazioa *focus group*-a eko informazioarekin triangulatzen delako eta nahiko informazioa jasotzen delako. *Focus group*-en ikastetxeko bost partaidek hartu dute parte eta kopuru egokia izan dela ikusi da.

Baimen informatuen prozesua eta ikastetxera sarbidea egokiak izan da, partaideak informazioaren erabileraren helburua ulertu eta uneoro ikerketaren prozeduren jakinaren gainean egon direlako.

Modu berea, etorkizunean, tresna hauek beste tresna batzuekin osatzeko beharra ere nabarmena da, narratiba horiek indartu eta elementu eta esangura berriekin hornitzeko. Fotoelizitazioa edota denbora lerroak bezalako teknikak egokiak izan litezke. Lehenak, praktika zehatz horiek errepresentazio lekutuagoa egiten landuko digu, irudien bidez, aztergaiak aurkeztuta; bigarrenak, berriz, IK/KIren ekarpenak denboran eta espazioan kokatzen lagunduko luke.

6. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Ikerlan honen emaitzek erakusten dute Ikaskuntza Kooperatiboak dituen askotariko dimentsioen artean, Ikaskuntza Kooperatiboaren oinarriko euskarri bat irakasleen formakuntza dela. Hau bi eremutan garatzen da: batetik, kanpo formakuntzan eta bestetik, ikastetxearen autofomakuntzan. Bi eremu hauen artikulazioa beharrezkoa da irakasleen garapen profesioanala sustatzeko eta gela eta ikastetxeko irakas prozesuak aldatu eta hobetzeko (Escudero *et al.*, 2017; Lago eta Onrubia, 2022).

Alde batetik, kanpo formakuntzak ikastetxeetako profesionalei oinarri teorikoak lantzea, esperientziak partekatzea, ikastetxeetako aldeanitzetako arazoak aztertu eta konponbideak aurreikustea eta praktikari buruzko *feedback*-a jasotzea ahalbidetzen dio, hezkuntza sareetan ere parte hartuz (Navarro eta Sanahüja, 2022).

Beste aldetik, ikastetxearen autofomakuntza eremuan garatzen diren prozesuak osagai anitzak dituzten sekuentzia osatzen dute eta garrantzizkoa da horiek aurreikustea ikastetxeko ikasturteroko zikloan (Lago eta Onrubia, 2022).

Honela, hurrengo prozesuak bideratzen dira: irakasle berrien harrera eta gelako praktikaren analisia, irakasleen erabilera komunerako dokumentuen adostasuna eta gelarako material didaktikoaren prestakuntza, jarrai-

pena eta hausnarketa egiteko saioen antolaketa, gelako behaketa eta grabaketa prestaketa. Honek guztiak garapen profesionalean lagunduko duen formakuntza pertsonala eta erakundearena indartzen du (Imbernón, 2001).

Kanpo formakuntza eremuan, Ikaskuntza Kooperatiboaren prozesuan zehar sortzen diren arazoak kontutan hartzea garrantzizkoa dela; alde batetik, ikastetxeen garapen erritmo desberdinak eta gai konplexuetan aurrerabide azkarrak aurkitzeko zailtasunek sortzen duten frustrazio sentimendua; beste aldetik, ikastetxearen autoformakuntzan, gelako praktikak eta Ikaskuntza Kooperatiboaren oinarrien arteko koherentzia zaintzea, eta formakuntza saioen sistematizazioaren sustapenak eskatzen duen ahalegina (Pujolàs eta Lago, 2018).

Horiek horrela, hausnarketan oinarritzen den ikerketa-ekintza metodologia bezalako proposamena (Elliot, 1997) interesgarria da formakuntza arazo hauen gainditze prozesuan, ezagutza pedagogikoa eraikitzen laguntzen duelako (Imbernón, 2001), irakasleen autorregulazioa bultzatuz (Sanmartí, 2023), irakasleen autoeraginkortasun sentsazioa areagotuz (OCDE, 2018).

Azaldutako formakuntza prozesu hauek irakasleen arteko harreman eta lankidetzan oinarritzearen garrantzia handia da (Amenabarro, 2020; Escudero 2017); kontutan hartu behar da, baita ere, garapen profesionala eta pertsonala sustatzea antolakuntza kulturarekin eta lidergoarekin lotuta dagoela erabat (Hargreaves eta Fullan, 2014). Ikaskuntza Kooperatiboaren prozesuan lidergo figura ezberdinak daude, lidergo partekatatu baten eremuan kokatzen direnak (Bolívar, 2023); alde batetik, zuzendaritzak proiektuan duen sinesmena, curriculumean oinarritutako argudiaketarekin batera irakas taldea animatzea, estimulatzea eta antolatzearen euskarria da; bestetik, Ikaskuntza Kooperatiboaren batzordekideak prozesuen koordinazioa daramate eta irakasleak gelako prozesuetan inplikazio zuzena dute.

Ikaskuntza Kooperatiboak Euskal Eskolen Ekosistemari egin dion ekarpena kooperazioaren kultura sustatzen duten oinarri pedagogiko eta metodologian datza; ikasle bakoitza norbanako lana proposatzen duen lan egitura batetik, lan egitura kooperatiboa proposatzen duen talde lanera bideratuko da gelan antolatutako talde txikitik; alde batetik, oinarri moduan, taldeko helburu, rol, eta eginkizunen osagarritasuna hartuko da kontuan, partaideen talde kontzientzia ere oinarritzatko izango delarik; bestalde, taldekide guztiak parte hartzeko aukera berdina izango dute, aldebereko elkarreragin marko batean, norbanako ardura eta talde ebaluazioarekin batera (Navarro eta Sanahüja, 2022; Pujolàs eta Lago, 2018; Riera eta Bosch, 2022; Traver *et al.*, 2023).

Ikaskuntza Kooperatiboaren oinarriak proposamen metodologikoen bidez gauzatzeko dira, bien arteko etengabeko joan-etorrian. Proiektua gelan aurrera eramateko proposatutako hiru eskuhartze eremuak ekarpen metodologiko garrantzitsua izan dira, praktikaren garapena errazten duten dinamika eta teknika ugari osatuta baitaude (Arakama eta Fernandez, 2016).

Alde batetik, A eremuan kohesio dinamikak bultzatu dira dimentsio anitzak sustatuz (ikasle guztien partaidetza, elkar-ezagutza, erabaki hartze adostua, harreman positiboak, talde lanerako gaitasuna); Bestalde, B eremuak, talde lana ikas-irakasteko baliabide bezala planteatzen du, modu egituratuan, teknika sinpleak eta konplexuak eskainiz; azkenik, C eremuak, talde lana ikastea du helburu, talde plana eta talde koadernoaren bidez, planifikazioa eta izaera hezitzailea duen ebaluazioaren bidez (Pujolàs eta Lago, 2018; Sanmartí, 2020). Talde plana garapena eta ebaluazioak ikasleek autoebaluzioa eta koebaluzioa erabiltzea bultzatzen dute, ikasleek erabakiak hartzeko baldintzak eta denbora aukerak sortuz (Naranjo eta Jimenez, 2015).

Ekarpen metodologikoarekin jarraituz, Ikaskuntza Kooperatiboa ikastetxean martxan jartzerakoan hasiera, orokortze eta sendotze faseak kontutan hartzea ekarpen esanguratsua izan dira, eta honek proiektuaren jarraipena egitea ahalbidetu du, fase bakoitzean erabili daitezkeen estrategiak zehaztuz (Lago eta Naranjo, 2015; Lago eta Onrubia, 2022).

Bestalde, metodologiaren garapenean, ikasleen arteko kooperazio mailari dagokionez, kooperazio oszilazioarekin lotutako arazoak joan dira sortzen; esan behar da, ikuspegi lineala baztertuz, kooperazioa epe luzera eta gora behera ugariekin lortzen den ikaskuntza konplexua dela (Traver *et al.*, 2023); adibidez, proiektuaren hasieran kooperazio maila handia lortzen bada ere, gero jaitsi egin daitekeela kontutan hartu behar da, garapenean zehar aldagai asko daudelako, tartean, erabilitako irakas estrategiak.

Ikaskuntza Kooperatiboak inklusioari bide egin dio ikasleen presentzia, partaidetza eta ikaskuntza bultzatuz (Booth eta Ainscow, 2015). Eskola Inklusiboaren esparruan, IK/KIren oinarri eta metodologiak Aniztasunari erantzuna emateko Plan Estrategikoaren edukia (Hezkuntza Saila, 2012) aberastu dute, baliabide antolatuen bitartez, kooperazioa bera baliabide eta helburu bezala bideratuz.

Ikaskuntza Kooperatiboak konpetentzietan oinarritutako Oinarritzko Hezkuntzako Curriculumetako (Eusko Jaurlaritza, 2015 eta 2023) ikaskuntzak bultzatzen lagundu du. Inklusioa hizpide duten Curriculum horiek, ikasleen ikaskuntzak hezkuntza konpetentzia bezala azaltzen dituzte.

IK/KIk, egunean dagoen Curriculumeko zortzi funtsezko konpetentzien garapenean laguntzen badute ere, ekarpen handiena lau konpetentzia hauei egin die: komunikaziorako konpetentzia; konpetentzia pertsonala, soziala eta ikasten ikasteko konpetentzia; ekimenerako konpetentzia eta hiritasunerako konpetentzia. Bereziki, parte hartzeko, elkar laguntzeko, elkarrizketarako estrategiak eta ebaluazio hezitzailearen erabilera dira ikaskuntza eremuan Ikaskuntza Kooperatiboak egindako ekarpen nagusiak (Naranjo eta Jimenez, 2015).

Lan honek ikerketa zabalago baterako metodologia kualitatiboko tresnak balioestea helburua izanik, elkarrizketa gidioen galderen moldaketa

egitearen garrantzia ikusi da, galderen ulermena eta esanguratasuna ziurtatzeko, eta elkarrizketen iraupena laburtuz, ikastetxearen denbora neurrietara egokitzeko.

Hobekuntza aldetik, elkarrizketa eta *focus-group* gidoian, kooperazioaren oinarriak diren zortzi faktoreen eta gelan garatzen diren jardueren arteko harremanari buruzko galderak sartzea proposatzen da; bestalde, IK-ri buruz irakasleek eremu bakoitzean ikusten dituzten hobekuntzei buruzko galderak sartzea proposatzen da.

6.1. Ondorioak

Ikasleek modu kooperatiboan ikasi dezaten ahalbidetzeko, Ikaskuntza Kooperatiboaren aldeanizetako dimentsio pedagogikoen artean, irakasleen garapen profesionalerako lankidetzan oinarritutako kanpo formakuntza eta autoformakuntzaren osagarritasuna eta ikastetxeko lidergo partekatua garrantzitsuak dira.

Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpen metodologikoak proiektuaren gauzatzea egituratzen laguntzen du: A, B eta C eremuetan eskaintzen dituen, teknika eta egituren ugarien bidez (kohesioa, kooperatuz ikastea eta kooperatzen ikastea)

Ikastetxeko proiektuaren faseen antolaketa ere aipatzeko ekarpen metodologikoa izan da (Hasiera, orokortze eta sendotze fasea). Hau dela eta, beharrezkoa da ikastetxeko gela, ziklo eta etapa bakoitzak zein momentutan dagoen aurreikustea.

Ikasleekin gauzatuko diren kohesio, ikas jarduera kooperatibo eta kooperatzeko talde planaren garapena, kooperazioaren oinarrietatik pentsatzea garrantzitsua da, jardueren eta oinarri arteko lotura zuzena eginez, interdependentzia positiboa (helburu, ataza, rolana eta talde identitatea), partehartze ekitatiboa, aldibereko elkarreragina, norbanako ardura eta talde ebaluazioa

Ikaskuntza Kooperatiboak eskolako inklusiorako kultura indartzen laguntzen du ikasle guztien partehartze aktiboa bultzatuz, oztopo handienak dituzten ikasleena, barne. Hau horrela, inklusio praktikan eta inklusio kulturaren ikastetxean egin diren aurrerapenen jarraipena egitea beharrezkoa da.

Ikaskuntza Kooperatiboak ikasleen ikaskuntza hauetan egin du ekarpen nagusia: partehartzea, elkar laguntza eta elkarrizketa estrategien erabilera; gutxiago aurreratu da talde ebaluazioan.. Ikaskuntza hauek, konpetentzietan oinarritutako gaur egungo Curriculumaren alderdi garrantzitsuak dira.

Ikasleek kooperatzen ikasi dezaten, talde ebaluazio modu sistemati-koan bultzatzeak, ikasleekin autoebaluazioa eta koebaluazio egoerak sortzeko denborak handitzea beharrezkoa da.

ERREFERENTZIAK

- Arakama J. M. eta Fernández, M.V. (koord). J. L., Alberdi, M., Beitia, M., De la Mota, M., Luisa, G., Gurrutxaga, J., Lacunza, P., Roa, T., Santos Cañas, M. S., Uribe, G., Berritzeguneetako, A., Antonio, J., Pinedo, (2016). *XXI. Gizaldiko Irakaskuntza. Ikaskuntza Kooperatiboa. IK/KI Programa Gipuzkoan. Gomendio praktikoak*. Eusko Jaurlaritza.
- Amenabarro E. (2021). Irakasleen arteko harreman pedagogikoak eskola testuinguruan. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastegi baten kasu analisia. Doktore tesia.
- Azorín Abellán, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194.or. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.161.58622>
- Azurmendí, J. (2016). *Gizabere Kooperatiboa*. Jakin.
- Bardon Garcia, J. L. (2017). Crónica de mi relación con Celestin Freinet. En S. Gertrudix. *Construyendo escuela. Las técnicas Freinet 50 años después*. Octaedro.
- Boix, S. eta Ortega Rodríguez, N. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: Una revisión de la literatura científica: Benefits of cooperative learning in the main areas of primary: A review of the scientific literature. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 35. 1-13.or. 10.18239/ensayos.v35i1.1901
- Bolívar A. (2023). *Liderazgo distribuido en educación: Perspectivas, desafíos y discusiones*. Editorial Universidad de Guadalajara. <https://editorial.udg.mx/gpd-liderazgo-distribuido-en-educacion-9786075719764-6560cf9219093.html>
- Booth, T. eta Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Connac, S. (2021). *La cooperación entre el alumnado*. Marge Books.
- Darling-Hammond., L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? 40(3), 291-309.or. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dumont H., Instance D. eta Benavides F. (2019). *La Naturaleza del Aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica*. OECD Publishing.
- Echeita, G.; Simón, C.; Sandoval, M. eta Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Eduforma.
- Elliot, J. (1997). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Euskaltzaindia (2025). *Orotariko Euskal Hiztegia*. Euskaltzaindia. https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com_oehberria&task=bilaketa&Itemid=1694&lang=eu-tik hartua.
- Eusko Jaurlaritza (2012). *Eskola Inklusiboaren esparruan aniztasunari erantzuteko Plan Estrategikoa 2012-2016*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza. 236/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, Oinarritzko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezarritzen duena. BOE. 9, 141, 2016ko urtarrilaren 15koa. EHAA 2015-12-11. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/12/22/236/dof/eus/html/webleg00-confich/eu/>

- Eusko Jaurlaritz (2020). Jarduketa eta estrategia inklusiboak. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritz (2023). 77/2023 DEKRETUA, maiatzaren 30ekoa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. BOE. 109, 2023ko ekainaren 9koa. EHAA 2023-05-30. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2023/05/30/77/dof/eus/html/webleg00-contfich/eu/>
- EUSTAT. (2024). Instituto Vasco de Estadística. <https://www.eustat.eus/-tik-hartuta>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Goetz, J., eta LeCompte, L. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Hargreaves, A. eta Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Morata.
- Iglesias, J. C., González L. F., eta Fernández, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del curriculum*. Piramide.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*, 43, 57-66. orr. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2001.i43.06>
- Johnson, R.T., Johnson, D.W. eta Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Juan, M., Lago, J. R., eta Soldevila, J. (2020). Construir el apoyo a la inclusión dentro del aula con equipos de aprendizaje cooperativo. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*. 53. 22-33. or. <https://doi.org/https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2635>
- Kagan, S. (2000). *Kagan structures- Not one more program, a better way to teach any program*. San Clemente CA: Kagan Publishing.
- Krueger, R. A., eta Casey, M. A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied researchers* (3.a ed.). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Lago J. R., eta Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. En R. Mayordomo y J. Onrubia (eds.), *El Aprendizaje Cooperativo*. (265-303. Orr). Editorial UOC.
- Lago, J. R. eta Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Naranjo, M. eta Jiménez, M. (2015). *La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable*. Editorial UOC.
- Navarro Moreno, A. eta Sanahuja Ribés, A. (2022). Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia. Implementación de la técnica compleja «grupos de investigación» a través de un proceso de investigación-acción. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones 102-123. orr. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.6462>
- Nowak, A., eta Highfield, R. (2011). *Supercooperadores*. Ediciones B.
- OCDE, (2018). Guía del profesorado TALIS. chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I_ESP.pdf
- Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Universidad de Buenos Aires.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Grao.
- Pujolàs, P., eta Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa AC/CA*. Octaedro.

- Riera Romero, G. eta Bosch Sanfelix, M. (2022). Cooperative learning following the CA/AC methodology A case study. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 13(3), 1-9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4042>
- Sampieri, R., Fernández-Collado C. eta Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. MC Graw Hill Interamericana.
- Sanahùja Ribés, A., Moliner García, O. eta Moliner Miravet, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. or. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill Interamericana.
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Sanmartí, N. (2023) El reto de la participación del alumnado en la evaluación. *Revista Participación educativa del Consejo escolar del Estado* 77-89. orr.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje Cooperativo: Teoría, Investigación y Práctica*. Aique.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Traver Albalat, S. (2016). La construcció de la «vida» dels equips cooperatius d'un aula rural desde la veu de les persones implicades: un estudi de cas longitudinal. *Doktore Tesia*.
- Traver Albalat, S., Moliner García, O., eta Lago Martínez, J. R. (2023). Hacia una cultura cooperativa del aula: estudio de caso en Educación Primaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(2), 215-242. or. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22840>
- UNESCO (2022). *Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. UNESCO.