

UVIC

CIFE

grad

Grup de Recerca en
Atenció a la Diversitat

EL PROGRAMA CA/AC (*Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar*) PER ENSENYAR A APRENDRE EN EQUIP

Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula

Pere Pujolàs i José Ramón Lago (Coordinadors)

**Mila Naranjo, Olga Pedragosa, Gemma Riera, Teresa Segués, Jesús Soldevila,
Mercè Juan, Anna Oliveras, Glòria Olmos, Alba Torné, Carles Rodrigo i Rosa
Pujol.**

Universitat de Vic

(Última revisió: setembre de 2011)

Índex

Introducció.....	7
Primera Part: Algunes idees fonamentals	13
1. De la lògica de la homogeneïtat a la lògica de la heterogeneïtat	13
2. D'una estructura de l'activitat individualista o competitiva a una estructura de l'activitat cooperativa	14
3. Les estructures (de l'activitat) cooperatives, segons Spencer Kagan.....	19
4. Tipus d'estructures de l'activitat	20
5. Què entenem per aprenentatge cooperatiu	21
5.1. Com aconseguir que els membres d'un equip col·laborin i cooperin entre sí.....	22
5.2. Col·laborar versus cooperar	25
6. L'estructura d'una sessió de classe: els segments d'activitat	27
7. Nivells d'anàlisi de l'estructura de l'activitat i del treball en equip en un grup classe.....	29
8. El grau de cooperativitat i l'índex de qualitat	29
9. Factors i contrafactors de qualitat d'un equip cooperatiu.....	31
Segona part: El Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar).....	33
1. Àmbit d'intervenció A: Cohesió de grup.....	39
1.1 Dinàmiques de grup per fomentar la participació, el debat i el consens en la presa de decisions	45
1.1.1 El grup nominal.....	45
1.1.2 Les dues columnes.....	46
1.1.3 La bola de neu.....	47
1.1.4 Opcions enfrontades	48
1.2 Algunes dinàmiques de grup per afavorir la interrelació, el coneixement mutu i la distensió dins del grup.....	49
1.2.1 La pilota	49
1.2.2 La cadena de noms	49
1.2.3 Dibuixar la cara amb les lletres del nom	50

1.2.4 Trencaclosques amb endevinalles, versos o dites.....	50
1.2.5 La teranyina	51
1.2.6 La silueta	51
1.2.7 L'entrevista	52
1.2.8 La maleta	52
1.2.9 El blanc i la diana	53
1.2.10 Les pàgines grogues.....	53
1.2.11 Ens coneixem bé	54
2.1.12 La bústia	55
2.1.13 Qui és qui?	55
1.3 Estratègies i dinàmiques per facilitar la participació dels alumnes corrents en el procés d'inclusió d'algun company i potenciar el coneixement mutu	57
1.3.1 Xarxa de suport entre companys.....	57
1.3.2 Cercle d'amics.....	57
1.3.3 Contractes de col·laboració	57
1.3.4 Comissió de suport	58
1.4 Activitats per mostrar la importància de treballar en equip i demostrar-ne l'eficàcia	59
1.4.1 Treball en equip: sí o no?	59
1.4.2 Les meves professions preferides	60
1.4.3 L'equip d'en Manel	61
1.4.4 La Terra Blava	64
1.4.5 El joc de la NASA	65
1.4.6 M'he de decidir.....	70
1.5 Activitats per preparar i sensibilitzar l'alumnat per treballar de manera cooperativa.....	73
1.5.1 Món de colors	73
1.5.2 Cooperem quan... ..	73
2. Àmbit d'intervenció B: El treball en equip com a recurs.....	77
D'una estructura de l'activitat individual a una estructura cooperativa	80
2.1 Algunes estructures cooperatives	85

2.1.1 Estructures cooperatives bàsiques.....	85
2.1.1.1 Lectura compartida.....	85
2.1.1.2 Estructura “1-2-4”	86
2.1.1.3 El full giratori	87
2.1.1.4 Parada de tres minuts	88
2.1.1.5 Llapis al mig	89
2.1.1.6 El joc de les paraules	90
2.1.2 Estructures cooperatives específiques.....	93
Estructures útils per fomentar l'exigència mútua entre els membres d'un equip:	93
2.1.2.1 El número	93
2.1.2.2 Números iguals junts	94
2.1.2.3 Un per tots	94
Estructures útils per estudiar els continguts treballats en una determinada unitat didàctica:	95
2.1.2.4 Mapa conceptual a quatre bandes	95
2.1.2.5 Els quatre savis	96
2.1.2.6 El sac dels dubtes.....	96
2.1.2.7 Cadena de preguntes.....	97
Estructura útil per demostrar l'eficàcia del treball en equip:	97
2.1.2.8 Millor entre tots	97
2.1.3 Estructures cooperatives derivades	98
2.1.3.1 Full giratori per parelles.....	98
2.1.3.2 Paraules compartides (Educació Infantil).....	99
2.1.3.3 Paraula i dibuix	99
2.1.3.4 L'àlbum de cromos	99
2.1.3.5 La substància	100
2.2 Algunes tècniques cooperatives.....	101
2.2.1 Equips d'ajuda mútua, inspirats en la tècnica TAI (“Team Assisted Individualization”)	101
2.2.2 La tutoria entre iguals (“Peer tutoring”)	106
2.2.3 El trencaclosques (“jigsaw”)	106
2.2.4 Els grups d'investigació (“Group Investigation”).....	107
2.2.5 La tècnica TGT (“Teams–Game –Tournaments”)	111
2.2.6 Coop-Coop	112
2.2.7 Equips paral·lels.....	114

2.2.8 Opiniions enfrontades	116
2.3 Criteris generals a tenir en compte en l'aplicació de les estructures cooperatives	117
2.4 Una unitat didàctica estructurada de forma cooperativa.....	121
3. Àmbit d'intervenció C: el treball en equip com a contingut	125
3.1 Ensenyar a treballar en equip.....	131
3.1.1 Adquirir consciència de comunitat i d'equip.....	131
3.1.2 Autorregular-se com equip.....	132
3.2 Passos per a l'organització interna dels equips.....	135
3.2.1 El nom i el logotip de l'equip	135
3.2.2 Els objectius de l'equip	135
3.2.3 Les normes de funcionament	136
3.2.4 Càrrecs i funcions.....	138
3.2.5 Els plans de l'equip i les revisions periòdiques.....	139
3.2.6 El quadern de l'equip.....	146
3.3 Avaluar el treball en equip	149
Dimensions de l'avaluació del treball en equip.....	149
Referències bibliogràfiques	153

Introducció

Davant del dilema constant entre una escola que selecciona prèviament el seu alumnat per ajustar millor la intervenció educativa a les seves característiques, i una escola que basa fonamentalment el seu potencial educatiu en el fet de ser inclusiva, que no s'exclouï ningú, ens decantem decididament per la segona. L'escola inclusiva representa el mitjà més eficaç per combatre les idees discriminatòries –objectiu cada vegada més important en el món actual– per crear comunitats que acullin obertament a tothom –sigui quin sigui el seu país i cultura d'origen– en una societat inclusiva i, a més, a través de l'escola inclusiva s'aconsegueix una educació integral per a tots, tal i com es proclama amb vehemència en la *Declaració de Salamanca*, que recull les conclusions finals de la *Conferència Mundial sobre necessitats educatives especials: accés i qualitat*, organitzada per la UNESCO i celebrada a Salamanca l'any 1994.

Decantar-se decididament per la segona d'aquestes opcions –per una escola inclusiva– té conseqüències decisives en relació al contingut d'aquest document: l'aprenentatge cooperatiu. Efectivament, l'educació inclusiva i, més concretament, les escoles i aules inclusives, per una banda, i l'aprenentatge cooperatiu, per l'altra, són dos conceptes diferents però estretament relacionats:

- Tal i com tindrem ocasió de mostrar al llarg del procés de formació/assessorament sobre la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, l'única manera d'atendre junts en una mateixa aula a alumnes diferents –tal com exigeix optar per l'escola inclusiva– és introduir-hi una estructura d'aprenentatge cooperativa, en detriment d'una estructura individualista o competitiva, actualment encara dominant a les aules. ¿Com poden avançar en el seu aprenentatge alumnes *diferents* a la majoria dels que assisteixen a una escola (diferents per diversos motius: perquè tenen alguna discapacitat, perquè són de cultures diferents i no dominen la llengua predominant, perquè pertanyen a un entorn social marginat...) en una aula on cadascú treballa sol al seu pupitre i on el professor ha d'atendre individualment estudiants tan *diferents* els uns dels altres? Com poden progressar aquests alumnes *diferents* en una aula on els estudiants competeixen entre ells per aconseguir ser el primer, el millor, sigui com sigui? Sols poden aprendre junts alumnes diferents (en capacitats, interès, motivació, cultura, llengua, origen social...) en una classe organitzada cooperativament, on tots col·laboren i cooperen (s'ajuden) per aconseguir l'objectiu comú d'avançar en l'aprenentatge, cadascú al màxim de les seves possibilitats.
- No hi pot haver pròpiament cooperació –amb el desenvolupament de la solidaritat i el respecte a les diferències que suposa, tal i com veurem al llarg d'aquest procés de formació/assessorament sobre el contingut d'aquest document– si prèviament s'han exclòs de l'aula tots els que són *diferents*, si l'aula no és inclusiva. ¿Com aprendran a cooperar i a respectar les diferències, en definitiva, a conviure, en una societat inclusiva i en comunitats integradores, alumnes amb característiques personals diferents, amb o sense discapacitat, amb una cultura o una altra...si han estat educats en escoles o aules separades? Tal i com defensa la UNESCO, les escoles ordinàries amb orientació inclusiva, amb una pedagogia centrada en els infants i basada en la cooperació –tant entre els

mestres a l'hora d'ensenyar, com entre els alumnes a l'hora d'aprendre— són el mitjà més eficaç per aconseguir una educació integral per a tots.

D'altra banda, tenint en compte que la LOE estructura el currículum al voltant de les competències bàsiques, podem afirmar i preguntar-nos també el següent:

- El desenvolupament de les competències bàsiques —si més no d'algunes d'elles— requereix, *necessàriament*, l'estructura cooperativa de l'activitat de l'aula. És a dir, algunes competències bàsiques no poden desenvolupar-se pròpiament en una estructura individualista o competitiva de l'activitat dels alumnes a l'aula. Algunes *competències comunicatives* —com, per exemple, expressar, argumentar i interpretar pensaments, sentiments i fets; escoltar les idees dels altres; acceptar i realitzar crítiques constructives; posar-se en el lloc de l'altre de manera empàtica; respectar opinions diferents a les pròpies amb sensibilitat i sentit crític... —, i algunes *competències socials* —com ara practicar el diàleg i la negociació per resoldre conflictes; treballar en equip aportant cadascú el que sap per resoldre junts problemes comuns... —, no es pot desenvolupar en una aula organitzada de manera individualista, en la que els alumnes pràcticament no interactuen entre sí, o en una aula competitiva, en la què competeixen els uns amb els altres. Dificilment es poden practicar i, per tant, aprendre aquestes competències i d'altres, si els alumnes no tenen l'oportunitat de treballar junts, en equip, dins de classe, de manera continuada.

Aquestes són tres idees fonamentals que són a la base del *Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar)* que presentem en aquest document. Així mateix, són també a la base del procés de formació/assessorament que proposem per a la seva implementació a les aules d'educació infantil, primària i secundària obligatòria.

Aquest programa —com es dedueix fàcilment del nom que li hem donat— gira al voltant de l'aprenentatge cooperatiu, és a dir, d'una forma d'estructurar les diferents activitats formatives de les diferents àrees del currículum que propiciï la interacció entre els participants. També gira al voltant del treball en equip, a més —per suposat— de basar-se en la necessària interacció entre el professorat i l'alumnat, i en el treball individual.

Històricament, en les accions educatives, s'ha donat major importància a la interacció asimètrica que s'estableix entre l'educador i l'educand, i a l'esforç i el treball personal, individual, de l'educand. Com millor és la intervenció de l'educador sobre l'alumne i com més gran és l'esforç d'aquest darrer, més gran és el nivell de desenvolupament i d'aprenentatge que assoleix l'educand. Des d'aquesta perspectiva, es dona poca importància, per no dir cap, a la interacció més simètrica que pugui establir-se, en l'acció educativa, entre els propis educands. Pràcticament es considera una pèrdua de temps el treball en equip que es pugui dur a terme al llarg de l'acció educativa. Aquesta perspectiva segueix estant molt arrelada en moltes institucions educatives.

No obstant això, des de Piaget (1969) —i altres psicòlegs de l'educació— ha quedat molt clar que la interacció entre iguals que aprenen (nens, joves o adults), en una relació més simètrica, és tan important com la relació més asimètrica entre aquests i el que els ensenya. Des del punt de vista intel·lectual, la relació entre iguals és la més apta per afavorir el veritable intercanvi d'idees i la discussió, és a dir, totes les conductes capaces d'educar la ment crítica, l'objectivitat i la reflexió discursiva.

Per això, en l'estructura d'aprenentatge que hi ha darrere del programa que es presenta en aquest document, *a més de* (no *en lloc de*) la interacció educador-educand, es dona una gran importància a la interacció educand-educand i, com a conseqüència, *a més de* (no *en lloc de*) l'esforç i el treball individual, es dona també una gran importància al

treball en equip. No es tracta, per descomptat, de substituir una cosa per l'altra, sinó d'afegir alguna cosa més al que es venia fent.

Aquest canvi de perspectiva suposa avançar, en tota intervenció educativa, en tres direccions paral·leles i complementàries, o dit d'una altra manera, es tracta d'aprofundir en un dispositiu pedagògic complex basat en tres puntals (vegeu figura 1):

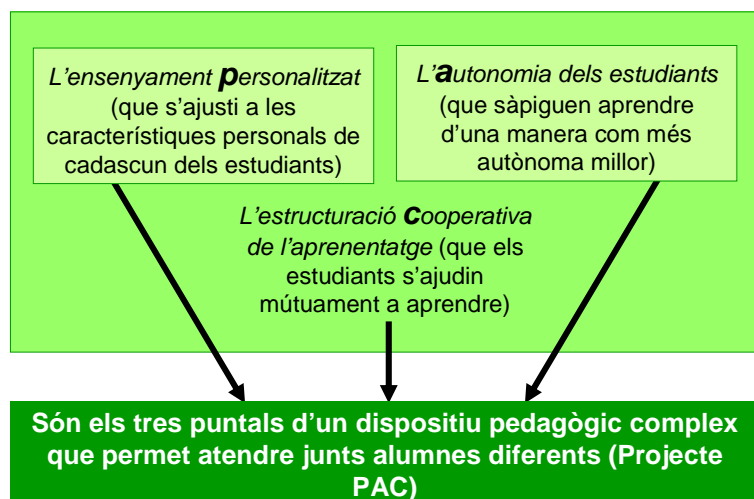


Figura 1

1. *La personalització de l'ensenyament*: és a dir, l'adequació, l'ajust, del que ensenyem, i com ho ensenyem, a les característiques personals dels estudiants. Els alumnes no són iguals (tenen diferents motivacions, diferents capacitats, ritmes d'aprenentatge diferents, etc.). Per tant, no podem ensenyar com si fossin iguals, ni dirigir-nos al cinquanta per cent que conformen el terme mig, deixant de banda el vint-i-cinc per cent dels dos extrems. Es tracta d'una sèrie d'estratègies i recursos relacionats amb la "*Programació Multinivell*", o "*Programació Múltiple*", que consisteix en la utilització de *múltiples* formes de comunicar els coneixements i presentar les activitats, *múltiples* activitats d'ensenyament i aprenentatge, *múltiples* formes d'avaluar... que s'ajustin a les *múltiples* formes de ser i aprendre dels alumnes d'un mateix grup de classe.
2. *L'autonomia dels alumnes* (estratègies d'autoregulació de l'aprenentatge): com més alumnes tinguem que siguin autònoms, o com a mínim *més* autònoms a l'hora d'aprendre, més temps podrem dedicar als que d'entrada són menys autònoms. Aquestes estratègies es poden ensenyar de forma explícita (de manera que els estudiants aprenguin a aprendre) i aconseguir, per tant, que hi hagi més alumnes en les classes que depenguin menys dels seus mestres, perquè aquests tinguin més temps per ajudar els menys autònoms.
3. *L'estructuració cooperativa de l'aprenentatge*: estructurar la classe de manera que el mestre no sigui l'únic que *enseny*a, sinó que també els alumnes, en petits equips de treball cooperatiu, siguin capaços d'*ensenyar-se* mútuament, de cooperar i ajudar-se en el moment d'aprendre.

Estem convençuts que aquest dispositiu pedagògic complex (com complex és el repte a què vol fer front), format per la combinació de diferents estratègies relacionades amb

aquests tres puntals, permet el màxim desenvolupament personal i social possible de tots els destinataris de qualsevol intervenció educativa, encara que siguin diferents, o fins i tot molt diferents, entre sí.

Si bé són tres tipus d'estratègies que es poden donar de forma aïllada, independentment unes de les altres, es tracta de desenvolupar intervencions educatives que englobin, de forma integrada, dins de l'aprenentatge cooperatiu, les altres estratègies citades anteriorment, relacionades amb la personalització de l'ensenyament i l'autonomia dels alumnes. En realitat, si aprofundim en l'estructura cooperativa del procés d'ensenyament-aprenentatge, també es potencia l'autonomia de l'alumnat (ja que molts *problemes* els resolen els mateixos alumnes), cosa que també facilita la personalització de l'ensenyament (ja que el professorat té més oportunitats d'atendre els qui més ho necessiten).

El Projecte PAC¹ i el Programa CA/AC

El que acabem de dir (vegeu la figura 1) ens porta a parlar del *Projecte PAC: Programa Didàctic inclusiu per atendre a l'aula a l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa* –finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació (Referència: SEJ2006-01495/EDUC). Aquest projecte ha consistit en el disseny, aplicació i avaluació del *Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprende a Cooperar)*, que gira entorn de l'organització cooperativa de l'activitat dels escolars a l'aula, i que ha estat dissenyat per possibilitar que puguin aprendre junts, en les aules comunes, encara que tinguin necessitats educatives diverses.

Aquest projecte es va desenvolupar en tres fases: La primera fase (octubre 2006 – juny 2008) es va centrar en l'elaboració del programa a partir d'experiències prèvies del professorat que formava part dels equips d'investigació de les cinc zones que van participar en el projecte (Llevant, Andalusia, Extremadura, Aragó i Catalunya), i en l'adaptació o creació dels instruments de recollida i anàlisi de dades que es van utilitzar. En la segona fase (setembre 2008 – juny 2009) el Programa es va aplicar en diferents centres d'educació infantil, primària i secundària obligatòria, de les esmentades zones. Finalment, en la tercera fase (curs 2009-2010) es van analitzar les diferents aplicacions del programa.

El projecte ha pretès comprovar fins a quin punt aquest programa aconsegueix que els escolars –independentment de les característiques personals i les seves necessitats educatives– millorin el seu rendiment acadèmic i assoleixin un desenvolupament personal més elevat, sobretot en la seva capacitat de dialogar, convida i ser solidaris, perquè potencia i millora les interaccions entre iguals, facilita una participació més activa de l'alumnat en les activitats d'aprenentatge i fomenta un *clima* de l'aula propici per a l'aprenentatge i el desenvolupament personal.

L'aprenentatge cooperatiu té grans avantatges que s'han constatat en nombroses investigacions i que nosaltres hem pogut comprovar en múltiples experiències dutes a terme al voltant del Projecte PAC: efectivament, s'ha constatat que amb les activitats organitzades de forma cooperativa es potencia l'aprenentatge de tots els continguts, no només dels que es refereixen a valors com la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte per les diferències... sinó també dels continguts més específics de cadascuna de les àrees del

¹ Acrònim de *Personalització* de l'ensenyament, *Autonomia* de l'alumnat, *Cooperació* entre iguals. Expressió de tres puntals fonamentals d'un dispositiu pedagògic complex per atendre la diversitat de l'alumnat en les aules comunes.

currículum. Es potencia també l'aprenentatge de tot l'alumnat que participa en aquestes activitats, no només d'aquells que tenen més dificultats d'aprenentatge, sinó també d'aquells que són més autònoms i estan més capacitats per aprendre. A més a més, facilita la participació activa de tot l'alumnat en les diferents activitats d'ensenyament i aprenentatge, accentuant el seu protagonisme en el desenvolupament d'aquestes activitats. Tot això, sens dubte, contribueix a crear un clima molt més favorable per a l'aprenentatge de tots els alumnes, independentment de les seves necessitats educatives. D'altra banda, facilita la interacció entre els educands, de manera que entre ells es dona una relació més intensa i de més qualitat.

* * *

Aquest document pretén desenvolupar, en la primera part, alguns conceptes bàsics sobre l'aprenentatge cooperatiu i, en la segona part, presentar el *Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar)*, amb les activitats, estratègies, dinàmiques de grup, estructures i tècniques –distribuïdes en els tres àmbits en què s'estructura aquest programa– posats a disposició del professorat perquè ensenyi als seus alumnes a aprendre en equip.

Primera Part: Algunes idees fonamentals

1. De la lògica de la homogeneïtat a la lògica de la heterogeneïtat

Segons Brown i els seus col·laboradors (1987), la "lògica de l'homogeneïtat" és una de les assumpcions filosòfiques més concurrents i qüestionables en el món actual, segons la qual la homogeneïtat és un objectiu generalment positiu al què com a mínim hem de tendir si no és possible assolir-lo. Aquests autors es refereixen, en el moment d'aplicar aquesta lògica a l'escola, a la recerca d'un agrupament de l'alumnat basat en les similituds, a l'estratificació basada en les diferències i a la realització de composicions uniformes. En l'educació especial, aquesta lògica ha arribat a extrems absurds i s'han establert centres especials i aules especials per a una multitud de grups i subgrups segons el tipus de discapacitat que tenen els alumnes. Fins i tot amb alumnat que té en comú una mateixa discapacitat s'han establert programes específics per subgrups segons el grau d'autonomia dels alumnes: un programa específic per als més autònoms, un altre per als mitjanament autònoms i finalment un altre per als menys autònoms.

Aquesta estratègia –molt estesa encara en la majoria d'institucions dedicades a l'atenció educativa de persones amb discapacitat– no té en compte que "amb l'assumpció i la creença en les propietats presumiblement positives de la lògica de l'homogeneïtat dins dels sistemes educatius, els educadors han impedit sistemàticament, encara que potser inadvertidament, que molts alumnes discapacitats i no discapacitats adquirissin les habilitats, els valors i les actituds necessàries per funcionar en els polifacètics i interpersonalment complexos entorns dels adults "(Brown, Nietupski i Hamra-Nietupski, 1987, p. 23).

Això mateix denuncia Mel Ainscow (1995), quan afirma que el fet de posar l'accent en les característiques individuals comporta moltes vegades l'atenció individualitzada (separada) d'alguns alumnes, als quals es nega la possibilitat d'interactuar amb els altres. Això limita evidentment les oportunitats d'aprenentatge dels alumnes *separats* o *exclosos* dels entorns generals ja que la interacció amb companys de diferent capacitat, interès, motivació... beneficiaria sens dubte el seu aprenentatge. Efectivament, la majoria de persones aprenen més i millor quan participen en activitats amb altres persones, gràcies a l'estímul intel·lectual que això suposa i la confiança que els dona l'ajuda que els altres poden oferir-los si aprenen junts.

Aquest mateix principi pot aplicar-se en programes adreçats a un col·lectiu de persones que tenen en comú una mateixa discapacitat (per exemple, la síndrome de Down), encara que amb graus diferents. Així doncs, quan es separen en programes diferents a les persones més autònomes i les que ho són menys, se'ls nega a ambdós grups la possibilitat d'interactuar amb els altres, fet que, sens dubte, beneficiaria l'aprenentatge i el desenvolupament de tots.

Cal abandonar, doncs, aquesta lògica de l'homogeneïtat i avançar decididament cap al que Brown i els seus col·laboradors anomenen la "lògica de l'heterogeneïtat". Tenint en compte que molts entorns postescolars, domèstics, laborals o recreatius de la comunitat són de naturalesa fonamentalment heterogènia, la lògica de l'heterogeneïtat postula que si esperem que alumnes *diferents* funcionin eficaçment en entorns comunitaris heterogenis, és necessari que a l'escola i en altres institucions educatives tinguin l'oportunitat de dur a terme tantes experiències com sigui possible basades en aquesta heterogeneïtat. Aquesta nova lògica porta a la conclusió que les persones amb

diferències o dissimilituds haurien de poder interactuar com més millor. Una de les manifestacions més realistes de la lògica de l'heterogeneïtat és una escola inclusiva, en la qual puguin aprendre junts, i conviure-hi, persones amb o sense alguna discapacitat i, en general, persones diferents, independentment de les seves diferències.

Una altra manifestació d'aquesta mateixa lògica de la heterogeneïtat, en institucions no formals dedicades a la formació de persones amb alguna discapacitat, pot consistir en la utilització de programes dirigits a grups heterogenis pel que fa al seu nivell d'autonomia, de manera que tinguin l'oportunitat de interactuar, participant en les mateixes activitats formatives, alumnes més autònoms, mitjanament autònoms i molt poc autònoms, en lloc d'articular programes específics per a diferents nivells d'autonomia.

De tota manera –com adverteixen també Brown i els seus col·laboradors– cal dir i recalcar que, en algunes ocasions seleccionades i amb finalitats específiques, atendre temporalment l'alumnat en grups homogenis o, fins i tot, de manera individualitzada, pot ser defensable des d'un punt de vista educatiu, mèdic i social. Una cosa no treu l'altra i no podem caure en l'extrem totalment oposat. És a dir, rebutjar completament la lògica de l'homogeneïtat pot ser tan irracional com adherir-s'hi cegament. No obstant això, la lògica de l'homogeneïtat, en la mesura que determina els serveis educatius previstos per als alumnes *diferents*, és generalment negativa i ha de ser rebutjada a favor de la lògica de l'heterogeneïtat sempre que sigui possible. (Brown, Nietupski i Hamra-Nietupski, 1987).

2. D'una estructura de l'activitat individualista o competitiva a una estructura de l'activitat cooperativa

Des del nostre punt de vista, *l'estructura de l'activitat* que es desenvolupa al llarg d'una sessió de classe és un element determinant del grau d'inclusió d'una aula, juntament amb el criteri d'agrupament de l'alumnat i la naturalesa del currículum. Efectivament, un grup classe format a partir del criteri d'heterogeneïtat, que reflecteixi la diversitat de la societat, és més inclusiu que un altre format a partir del criteri d'homogeneïtat (tenint en compte, per exemple, el rendiment i la capacitat de l'alumnat); un currículum comú, que persegueixi objectius molt amplis i oberts, també és més inclusiu que un currículum més tancat que determina quines competències, i a quin nivell, han d'haver desenvolupat els alumnes en un cicle educatiu determinat; així mateix, una aula en la qual les activitats educatives estan estructurades i organitzades de forma individual o competitiva és menys inclusiva que una altra en la qual l'activitat ha estat estructurada de forma cooperativa.

Són molts els centres on s'han fet múltiples combinacions a l'hora de distribuir l'alumnat en diferents grups (agrupament homogeni, heterogeni, flexible homogeni o heterogeni en algunes àrees –sobretot les més instrumentals com les llengües i les matemàtiques– desdoblaments...), i s'han introduït moltes mesures innovadores per atendre la diversitat (aules d'acollida, aules obertes, unitats de suport a l'educació especial...); així mateix, també s'han pres moltes mesures en el moment d'adequar el currículum a l'alumnat amb més problemes d'aprenentatge (adequacions curriculars individualitzades, significatives i no significatives, plans individuals...). No obstant això, pràcticament no s'ha canviat –o, almenys, no s'ha canviat a fons– l'estructura de l'activitat en la majoria de les classes, de manera que la més habitual segueix sent una estructura individual o competitiva.

Entenem per estructura de l'activitat el conjunt d'elements i d'operacions que se succeeixen en el desenvolupament de l'activitat que, segons com es combinin entre sí i la finalitat que amb elles es persegueixi, produeixen un determinat efecte entre els participants: l'individualisme, la competitivitat o la cooperació (vegeu figura 2). D'això es desprèn que podem diferenciar tres tipus d'estructura de l'activitat: individualista, competitiva i cooperativa.



Figura 2

En una *estructura individualista de l'activitat* els alumnes treballen individualment, sense interactuar en absolut amb els seus companys per tal de no trencar el ritme de treball de cadascú i sense fixar-se en el que fan els altres; només interactuen amb el professorat, que és qui resol els dubtes o els problemes que vagin sorgint en la realització dels exercicis. Dels alumnes s'espera que aprenguin el que el professor els ensenya i que aconseguixin aquest objectiu independentment de si ho aconseguixen els seus companys (es diu que *no hi ha interdependència de finalitats*). És a dir, que cadascú aprengui el que se li ensenya no depèn, és independent, de què ho aconseguixin els altres. L'efecte o "moviment" que aquesta estructura provoca és la *individualitat* entre els estudiants en el moment d'aprendre.

En una *estructura de l'activitat competitiva* els alumnes també treballen individualment, però en aquest cas sí que es fixen en el que fan els seus companys, ja que rivalitzen entre ells per veure qui és el primer de la classe: si un estudiant veu que el seu "rival" ja està fent el tercer exercici quan ell està encara en el primer, es posa nerviós, perquè tem que el *guanyaran*. S'espera d'ells que aprenguin el que el professor els ensenya, però -d'alguna manera, més o menys explícita- s'espera que ho aprenguin abans que els altres, més que els altres... Els alumnes aconseguixen aquest objectiu si, i només si, els altres no ho aconseguixen (es dona una *interdependència de finalitats negativa*). L'efecte o "moviment" que aquesta estructura provoca és la *competitivitat* entre els estudiants en el moment d'aprendre.

En canvi, en una *estructura de l'activitat cooperativa* els alumnes estan distribuïts en petits equips de treball, heterogenis, per ajudar-se i animar-se mútuament a l'hora de realitzar els exercicis i les activitats d'aprenentatge en general. S'espera de cada alumne, no només que aprengui el que el professorat els ensenya, sinó que contribueixi també a

que ho aprenguin els seus companys de l'equip, és a dir, s'espera d'ells que, a més, aprenguin a treballar en equip. Els alumnes aconsegueixen aquest doble objectiu si, i només si, els altres també ho aconsegueixen (es dona una *interdependència de finalitats positiva*). L'efecte o el "moviment" que aquesta estructura provoca és la cooperativitat entre els estudiants en l'acte d'aprendre.

Així doncs, una estructura de l'activitat cooperativa porta als alumnes a comptar els uns amb els altres, a col·laborar, a ajudar-se mútuament al llarg del desenvolupament de l'activitat. Tot el contrari que una estructura de l'activitat individualista, en la qual cadascú va a la seva prescindint dels altres, i tot el contrari que una estructura de l'activitat competitiva, que fa que els alumnes rivalitzin entre ells per ser els primers que acabin la tasca, o els que saben millor el que el professor els ensenya. En aquests casos, els alumnes no s'ajuden els uns als altres sinó tot el contrari, amaguen informació, guarden gelosament la resposta correcta d'una qüestió, les solucions d'un problema o la forma de resoldre'l.

L'alumnat que, per diversos motius, té més dificultats en el moment d'aprendre, té moltes més oportunitats de ser atès d'una forma més adequada en una classe estructurada de forma cooperativa que en una classe amb una estructura individualista o competitiva, ja que el professorat té més ocasions d'atendre'l i compta, a més, amb l'ajuda dels seus propis companys. Per això hem afirmat, al principi d'aquest apartat, que una classe estructurada de forma cooperativa és més inclusiva que l'organitzada de manera individual o competitiva.

En una institució organitzada segons la *lògica de l'homogeneïtat*, s'utilitza fonamentalment una estructura de l'activitat individualista o competitiva a les aules, mentre que una institució organitzada segons la *lògica de l'heterogeneïtat* requereix més aviat una estructura de l'activitat cooperativa. Passar, doncs, d'una lògica a una altra – com hem postulat en l'apartat anterior – suposa també passar d'una estructura de l'activitat individualista o competitiva a una estructura de l'activitat cooperativa.

El canvi proposat en el *Programa CA/AC* afecta l'estructura bàsica del procés d'ensenyament i aprenentatge

És l'aprenentatge cooperatiu una moda que passarà aviat? Això pensen moltes persones. Fins i tot algunes ho diuen obertament: és una moda que pretén uniformar l'acció docent, que tot el professorat exerceixi la docència de la mateixa manera. Davant d'això, nosaltres afirmem rotundament que no és una moda, així com tampoc es tracta d'una cosa que s'acabi d'inventar.

Quan diem d'una cosa que està subjecte a una moda ens referim a quelcom transitori, que pot canviar i que, de fet, canvia d'un any a l'altre; parlem d'alguna cosa passatgera, d'una cosa que es "porta" molt durant una temporada i es deixa de "portar" en la següent... Dificilment es pot dir que els canvis estructurals, que requereixen molt de temps i molt esforç per ser duts a terme, són fruit d'una moda passatgera... Passar d'una estructura individualista o competitiva a una altra estructura cooperativa suposa fer canvis estructurals molt importants que comporten molt de temps i requereixen molt d'esforç per part del professor, o del centre, que vulgui dur-los a terme. Per tant, canviar en aquesta direcció l'estructura d'aprenentatge d'una classe no pot ser una simple moda.

D'altra banda, quan ens referim a l'aprenentatge cooperatiu, no estem parlant d'una cosa nova, que s'acabi d'inventar: ens referim a una estructura d'aprenentatge que ha estat defensada i utilitzada des dels inicis científics de la pedagogia i aplicada en moltes experiències educatives dels últims segles. Pensem, per exemple, en les escoles rurals i

unitàries o en les propostes pedagògiques de *l'escola activa*, que es van desenvolupar durant la primera meitat del segle passat.

No es tracta doncs, d'una moda, sinó de canvis estructurals molt més profunds. Tampoc es tracta d'una cosa nova que acabi d'aparèixer, sinó d'una estructura d'aprenentatge utilitzada des de fa molt de temps.

Vegem-ho. Segurament estarem tots d'acord si afirmem que, de fet, no hi ha dos mestres iguals: cadascú té la seva pròpia forma d'exercir la docència. De tota manera, si ens fixem a fons en els elements més bàsics en els quals els mestres basen la seva activitat docent, veurem que hi ha dos elements fonamentals als quals es dona una gran importància: ens referim a la interacció professorat-alumnat i al treball individual de l'alumnat. Per a l'aprenentatge dels estudiants és molt important, fonamental, la interacció que s'estableix entre ells i les persones que els ensenyen, però no hi ha pròpiament aprenentatge, tot i que aquesta interacció sigui òptima, si l'alumnat no s'esforça individualment i no treballa de valent per aprendre.

Aquests dos elements segurament són a la base de tots els docents, o de la majoria d'ells, i no per això diem que tots fan les classes de la mateixa manera. Doncs bé, aquests dos elements són fonamentals –per no dir els *més* fonamentals– en una estructura de l'activitat individualista i competitiva que hem descrit en l'apartat anterior (vegeu figura 3). Passar d'una estructura individualista o competitiva a una estructura cooperativa suposa introduir dos nous elements bàsics, sense treure importància als dos anteriors: com ja hem avançat en la introducció d'aquest document, *a més de* (no *en lloc de*) la interacció professorat-alumnat, es dona una gran importància a la interacció alumne-alumne i, com a conseqüència, *a més de* (no *en lloc de*) l'esforç i el treball individual, es dona també una gran importància al treball en equip. No es tracta, per descomptat, de substituir una cosa per l'altra, sinó d'afegir alguna cosa més – dos elements nous– als elements que ja s'estaven utilitzant (vegeu figura 3).



Figura 3

Un cop canviada l'estructura bàsica de l'activitat docent amb la introducció d'aquests dos nous elements, tampoc podem dir, de tots els que en fonamentin la seva activitat docent, que fan les classes de la mateixa manera: cada docent podrà seguir donant una empremta personal a les seves classes, encara que utilitzi una mateixa estructura bàsica

que incorpora d'una manera estable i continuada la interacció alumne-alumne i el treball en equip.

Aquests dos nous elements –tal com volem representar gràficament en la figura 4a i 4b– donen una major fermesa, solidesa i consistència a l'estructura d'aprenentatge, de manera que l'alumnat –en una estructura com aquesta i gràcies a la doble interacció (professor-alumne i alumne-alumne) i al treball individual compatible amb (i complementari a) el treball en equip– aprendrà també d'una manera més ferma, més sòlida i més consistent.

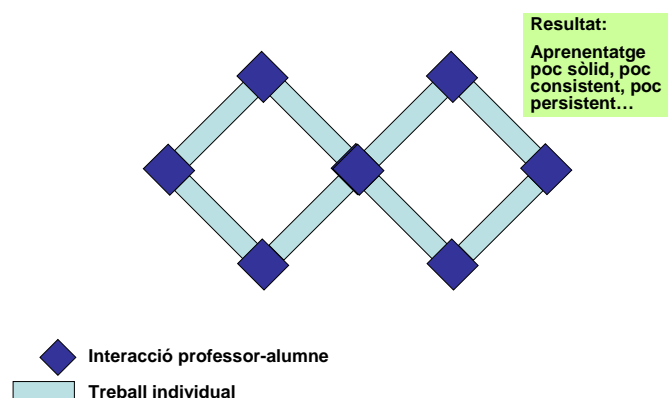


Figura 4(a)

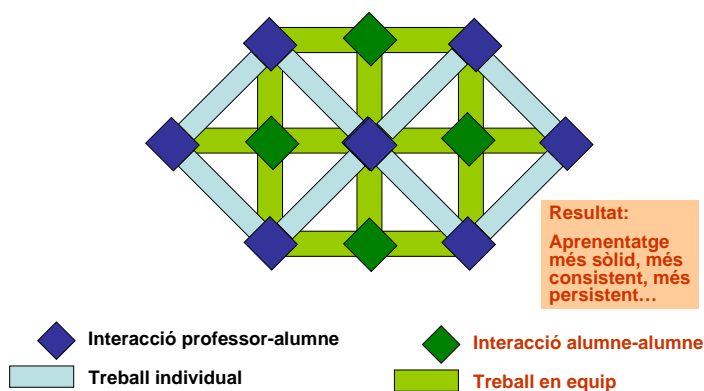


Figura 4(b)

Aquest canvi estructural difícilment es consolida d'un any per l'altre i, per tant, difícilment podem dir que es tracta d'una moda passatgera. El que pretenem no és altra cosa que recuperar, per als nostres centres i les nostres aules, una antiga pràctica docent defensada i aplicada per un gran nombre d'excel·lents mestres.

3. Les estructures (de l'activitat) cooperatives, segons Spencer Kagan

De manera més operativa, podem dir que una estructura cooperativa de l'activitat correspon a una determinada forma d'organitzar les successives operacions que els alumnes han de seguir en el moment de dur a terme una determinada activitat o tasca per tal d'assegurar al màxim el que Spencer Kagan (1999) anomena la *participació equitativa* i la *interacció simultània*.

Spencer Kagan (1999) contraposa el model *aprendre junts* de Roger Johnson i David Johnson (1997) al seu model d'*estructures cooperatives*. Tots dos models coincideixen en considerar que dos dels principis o elements bàsics d'un equip d'aprenentatge cooperatiu són la interdependència positiva i la responsabilitat individual: sense aquests dos elements no pot haver pròpiament treball cooperatiu en equip. Però mentre en el model dels germans Johnson s'insisteix en la *interacció cara a cara*, Spencer Kagan matisa i concreta molt més aquest principi amb dos principis o elements nous que ell anomena *participació igualitària* i *interacció simultània*, els quals, juntament amb els dos anteriors, conformen els quatre principis bàsics que aquest autor reconeix en els equips d'aprenentatge cooperatiu, simbolitzats per l'acrònim "PIES" (*Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation, Simultaneous Interaction*).

Participació equitativa

Segons Kagan, el model *Aprendre junts* no estructura la participació entre els membres d'un equip perquè hi hagi una participació equitativa, en el sentit que deixa que la participació dels estudiants sorgeixi espontàniament –no forçada per cap estructura– dins dels equips. Per exemple, un professor que aplica aquest model pot estar satisfet només perquè els estudiants discuteixen de manera *desestructurada* alguna cosa en l'equip (la manera de resoldre un problema o de fer alguna activitat...). Aquesta participació *desestructurada* –en aquest cas, en forma de discussió– no garanteix que aquesta participació sigui equitativa per a tots els membres d'un equip: segurament els que més necessitat tenen de verbalitzar el seu punt de vista són els que menys oportunitats en tenen, precisament perquè els que potser menys ho necessiten monopolitzen tota la participació. Deixar la igualtat de participació en mans dels estudiants és fer-se falses il·lusions i gairebé sempre acaba en participació desigual. En aquest sentit, les estructures cooperatives de Kagan o altres estructures similars garanteixen la participació –igualitària o equitativa fins a cert punt– de tots els membres d'un equip.

Interacció simultània

Spencer Kagan defineix la interacció simultània com el percentatge de membres d'un equip obertament compromesos en el seu aprenentatge en un moment donat, interactuant alhora, simultàniament. En un equip de quatre membres sempre hi haurà més interacció simultània que en un equip de cinc o de tres. Si el nombre de components d'un equip és senar (tres o cinc) és molt més probable que n'hi hagi algun que, en un moment donat, no interaccioni amb un altre i quedi al marge de l'activitat.

Posem un exemple: partim de la base de que (seguint un esquema molt similar al que se segueix en l'educació formal) els programes de Fundown-Múrcia s'estructuren en mòduls, cadascun dels quals té objectius generals i específics, relacionats amb els diferents continguts, i es programen una sèrie d'activitats per a assolir-los.

Per fer de forma cooperativa (no individual) aquestes activitats, l'educador agrupa a les persones que segueixen el programa en equips de quatre membres (heterogenis en tots els aspectes, incloent el seu grau d'autonomia) de manera que cada equip està format per una persona més autònoma, dues persones mitjanament autònomes, i una persona menys autònoma. En el moment de fer les activitats previstes en cada tema, en lloc de fer-les cadascú per separat, a la seva taula, els convida a fer-les en equips de quatre, cadascú en el seu quadern o en la seva fitxa però ajudant-se els uns als altres.

Per això, per tal d'assegurar que interactuaran els quatre en el moment de fer aquestes activitats, l'educador pot utilitzar, per exemple, l'estructura cooperativa coneguda com "*Llapis al mig*" que es desenvolupa de la manera següent: l'educador dona un full amb quatre exercicis a cada equip format per quatre membres: un s'encarregarà de dirigir (no de fer) l'exercici número u, un altre, el dos, un altre, el tres, i un altre, el quatre. El primer llegeix el primer exercici i entre tots decideixen quina és la millor manera de fer-lo, mentre dialoguen i ho decideixen, deixen els seus llapis al centre de la taula per indicar que ara és temps de parlar, no d'escriure. Quan s'han posat d'acord, cadascú agafa el seu llapis i, ara en silenci, fan el primer exercici en el quadern. Després, el segon llegeix el segon exercici i repeteixen la mateixa operació successivament fins a completar els quatre exercicis. Efectivament, aquesta estructura obliga d'alguna manera a que un participant en el programa no faci els quatre exercicis previstos sol, sinó comptant amb els altres, buscant entre tots la millor manera de fer-los, és a dir, col·laborant i cooperant. L'efecte d'aquesta estructura és la col·laboració i la cooperació, perquè procedint d'aquesta manera s'ha assegurat, en gran mesura, la *participació equitativa* (tots els membres de l'equip tenen la mateixa oportunitat de participar) i la *interacció simultània* (abans de realitzar cadascun dels quatre exercicis en el seu quadern han interactuat per decidir la millor manera de fer-los). En canvi, si l'educador en lloc de proposar aquesta estructura els diu, simplement, que realitzin en equip (entre tots) les activitats proposades, el més segur és que un d'ells faci o digui com s'han de fer els exercicis o, com a molt, se'ls repartiran i en faran un cadascú. En aquest cas, no hi ha hagut, pròpiament, ni una participació equitativa ni una interacció simultània.

4. Tipus d'estructures de l'activitat

Les estructures cooperatives poden ser més simples o més complexes. Les estructures simples es poden dur a terme al llarg d'una sessió, són fàcils d'aprendre i d'aplicar ("Aprèn-la avui, aplica-la demà i utilitza-la tota la vida" és l'eslògan utilitzat per Spencer Kagan referint-se a aquestes estructures). En canvi, les estructures més complexes –conegudes també com tècniques cooperatives– s'han d'aplicar en diverses sessions de classe.

Les estructures cooperatives –tant les simples com les complexes– en sí mateixes no tenen contingut. Com el seu nom indica, són només l'estructura que s'aplica per treballar uns determinats continguts, de qualsevol àrea del currículum, de manera que generen la necessitat de col·laborar i ajudar-se en aquells que participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Una estructura cooperativa simple, aplicada en relació a un contingut d'aprenentatge, constitueix una activitat d'aprenentatge de curta durada (es pot dur a terme al llarg d'una sessió): la que ja hem descrit, coneguda amb el nom de *llapis al centre*, o qualsevol de les que es descriuran més endavant, en l'apartat 2.2, aplicada per treballar els continguts de l'àrea de ciències socials, es converteix en una

activitat específica d'aquesta àrea, la mateixa estructura aplicada per a la resolució de problemes constitueix una activitat específica de l'àrea de matemàtiques, etc.

Així mateix, una estructura cooperativa complexa, o tècnica (com, per exemple, la tècnica del *trencaclosques*, que serà descrita també en l'apartat 2.2), aplicada en relació a uns continguts d'aprenentatge de l'àrea de llengua i literatura, es converteix en una macroactivitat d'aquesta àrea de coneixement, mentre que si amb ella es treballen continguts de tecnologia, constitueix una macroactivitat d'aquesta altra àrea (vegeu la figura 5).

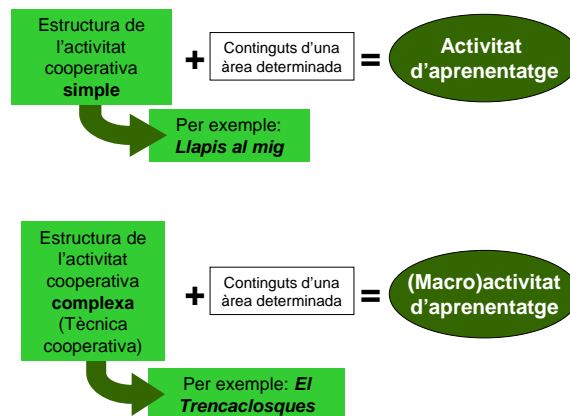


Figura 5

5. Què entenem per aprenentatge cooperatiu

A partir de la definició d'aprenentatge cooperatiu de Johnson, Johnson i Holubec (1999) i tenint en compte les aportacions de Spencer Kagan (1999) a les que ens acabem de referir, l'aprenentatge cooperatiu és: l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes (generalment de composició heterogènia en rendiment i capacitat, encara que ocasionalment poden ser més homogenis) utilitzant una estructura de l'activitat que asseguri al màxim la *participació equitativa* (per a què tots els membres de l'equip tinguin les mateixes oportunitats de participar) i potenciï al màxim la *interacció simultània* entre ells, amb la finalitat que tots els membres d'un equip aprenguin els continguts proposats, cadascú al màxim de les seves possibilitats i aprenguin, a més, a treballar en equip.

De la definició que acabem de fer, en podem destacar els següents aspectes:

- Els membres d'un equip d'aprenentatge cooperatiu tenen una doble responsabilitat: aprendre el que el professor els ensenya i contribuir a que ho aprenguin també els seus companys d'equip.
- El professorat utilitza l'aprenentatge cooperatiu amb una doble finalitat: per a què l'alumnat aprengui els continguts escolar, i per a què aprengui també a treballar en equip i a ser solidaris com uns continguts escolars més. És a dir, cooperar per aprendre i aprendre a cooperar.

- No es tracta de que els alumnes d'una classe facin, de tant en tant, un “treball en equip”, sinó de què estiguin organitzats, de manera més permanent i estable, en *equips de treball* fonamentalment per aprendre junts i, ocasionalment, si convé, per fer algun treball entre tots.
- L'aprenentatge cooperatiu no és tan sols un mètode o un recurs especialment útil per aprendre millor els continguts escolars, sinó que és, en sí mateix, un contingut curricular més que els alumnes han d'aprendre i que, per tant, se'ls ha d'ensenyar.

D'altra banda, de la definició que hem pres d'aprenentatge cooperatiu ja es desprèn que la simple consigna que l'alumnat faci les activitats proposades en equip, entre tots, no individualment, no és suficient. Generalment, quan procedim d'aquesta manera, un alumne acostuma a prendre la iniciativa i diu als demés què s'ha de fer i com, en el millor dels casos; en el pitjor, fa la feina i deixa que els demés la copiïn. Com a màxim, una altra estratègia utilitzada freqüentment pels estudiants quan se'ls demana que facin res en equip, és repartir-se més o menys equitativament la feina i fer cadascú la seva part.

Tal i com hem dit abans, cal “forçar”, d'alguna manera, i en el bon sentit de la paraula, que tot l'alumnat participi per igual (*participació equitativa*) i interactui (*interacció simultània*). Per aconseguir-ho, hem de disposar de diferents *estructures de l'activitat cooperatives*. Recordem què hem dit abans: una estructura de l'activitat cooperativa porta als alumnes a comptar els uns amb els altres, a col·laborar, a ajudar-se mútuament al llarg del desenvolupament de l'activitat. En canvi, una estructura de la activitat individualista propicia que cadascú treballi pel seu compte, sense fixar-se en el que fan els demés, mentre que una estructura de l'activitat competitiva, pel contrari, condueix a què els alumnes rivalitzin entre ells per ser els primers que acaben la feina, o els que saben millor el que els ensenya el professor i, per tant, a no ajudar-se els uns als altres sinó tot el contrari: a amagar-se informació, a guardar gelosament la resposta correcta d'una qüestió, les solucions d'un problema o la forma de resoldre'l.

Aquestes estructures cooperatives de l'activitat són molt útils i pràcticament imprescindibles, segons hem pogut constatar en nombroses experiències, perquè l'alumnat, tot i haver estat mentalitzat sobre la necessitat de treballar en equip i haver estat ajudat a organitzar-se en equip, si tan sols li diem que el que hagi de fer ho faci en equip, entre tots, no sap com fer-ho: uns pretenen imposar el seu punt de vista (si les coses no es fan com ells creuen que s'han de fer, consideren que no són correctes), mentre que d'altres sols pretenen copiar el resultat de l'activitat a la seva llibreta, confonent tenir-ho fet amb saber-ho fer... La utilització d'una estructura cooperativa garanteix, en certa manera, la interacció entre tots els membres d'un equip a l'hora de treballar junts, així com la participació més activa de tots en la realització de les activitats proposades.

5.1. Com aconseguir que els membres d'un equip col·laborin i cooperin entre sí

No és una qüestió banal sinó quelcom molt important i, a la vegada, controvertit.

Algunes tècniques cooperatives, com la coneguda amb les inicials STAD (*Student-Teams-Achievement-Divisions*)², basen la cooperació en l'*estructura de la recompensa*: per a què un estudiant pugui obtenir una millor nota, una millor qualificació, ha

² Vegeu la descripció d'aquesta tècnica a Parrilla, 1992, pàg. 120; i a Echeita i Martín, 1990, pàg. 63.

d'aconseguir que els seus companys d'equip també aconseguixin millorar el rendiment. És a dir, la qualificació de cada membre de l'equip depèn, per bé i per mal, de la qualificació obtinguda per la resta de l'equip. Aquesta dependència mútua força els membres d'un equip a col·laborar i cooperar. Nosaltres considerem que aquesta pràctica es pot aplicar en alguns nivells educatius més alts, sempre que els equips estiguin formats per estudiants d'un nivell de competència similar. En canvi, pot generar molts problemes dins d'un equip quan algun dels seus membres té un nivell de competència molt inferior (encara que s'adaptin els objectius, els continguts i les activitats d'aprenentatge i avaluació al seu nivell de competència) i, sobre tot, quan algun dels seus membres mostra greus problemes de conducta. Si la qualificació dels uns depèn de la que obtinguin els seus companys amb dificultats d'aprenentatge o amb problemes de conducta, és molt possible que aquests darrers siguin refusats pels altres en el moment de formar un equip d'aprenentatge cooperatiu.

Altrament, si un alumne no treu cap “benefici” del fet de treballar en equip –si treballant ell sol aconsegueix la mateixa *recompensa* o qualificació o, fins i tot, una *recompensa* millor que treballant en equip– és molt lògic que prefereixi treballar sol i que ens ho demani, o inclús ens ho exigeixi (ell i la seva família) amb insistència.

Altres tècniques cooperatives, com ara el *trencaclosques*³, fonamenten la cooperació en el que es denomina la *interdependència positiva de recursos*: quan els membres d'un mateix equip tenen per separat part dels recursos i de la informació que se'n desprèn –cadascú té una “peça” del “trencaclosques”–, necessiten cooperar, es a dir, tenen la necessitat d'*intercanviar* aquests recursos i la informació que contenen –*intercanviar* les “peces” del “trencaclosques”– per disposar de la informació completa sobre el tema que estan estudiant.

De totes maneres, encara que no forcem de cap manera la *interdependència positiva de recursos* per assegurar la cooperació, podem aconseguir que els membres d'un equip d'aprenentatge cooperatiu s'ajudin i cooperin a l'hora de treballar en equip, sempre que considerem que el treball en equips cooperatius –i els valors que hi ha al seu darrera, tal i com hem apuntat ja en la introducció d'aquests document, com són la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte per les diferències...– és un contingut més –una competència més– que han de desenvolupar els estudiants i, per tant, ha de ser ensenyat i après d'una manera, com a mínim, tan sistemàtica com s'ensenyen i aprenen la resta de continguts o competències. Si es tracta de quelcom que han d'aprendre i desenvolupar, i que forma part del currículum com un contingut o competència més, es veuen forçats a aprendre-ho, de la mateixa manera que han d'aprendre la resta de continguts de les diferents àrees i les competències que s'hi associen.

Per això diem que el treball en equips cooperatius –i la solidaritat, l'ajuda mútua i el respecte a les diferències que la cooperació comporta en el sí d'aquests equips de treball– no és sols un *recurs per aprendre*, ni molt menys s'ha de considerar sols un mitjà per a obtenir una millor qualificació (en el sentit de que un alumne no té més remei que ajudar els seus companys si vol millorar la seva nota), sinó també, i sobre tot, un *contingut –una competència– que cal ensenyar*. El treball en equip, la solidaritat i l'ajuda mútua, així com el respecte a les diferències i la convivència, són valors en sí mateixos; quelcom bo que els estudiants, les seves famílies i la societat en general han de valorar. Els mestres hem de contribuir a que els estudiants desenvolupin aquests valors i, per tant, hem d'ensenyar-los-els i, d'alguna manera, avaluar-los-els.

³ Vegeu –ne la descripció més endavant, a l'apartat 2.2.3 de la segona part d'aquest document.

Es tracta d'actituds, habilitats o competències, totes elles relacionades de manera més o menys directa amb la cooperació, la col·laboració i el treball en equip, que cada vegada amb més urgència hem de contribuir a que els nostres estudiants desenvolupin al llarg de la seva escolarització, tal i com argumenten clarament Marina i Bernabeu:

Per què és important aprendre a cooperar i col·laborar? L'educació tradicional en les societats occidentals desenvolupades ha valorat durant molt temps l'èxit de l'individu per damunt de l'èxit del grup. S'estimula la competitivitat entre els alumnes. Si hi ha un "primer de la classe" hi ha d'haver un "últim": és una lògica de guanyadors i perdedors, una selva dintre de l'escola. Els resultats d'aquest tipus d'educació són limitats, perquè els alumnes no adquireixen una bona competència social. Són problemes socials complexos i requereixen una col·laboració dels afectats –que som tots– per solucionar-los. En els últims anys, les empreses comencen a demanar treballadors que sàpiguen cooperar i formar equips, que s'esforcin per aconseguir entorns de treball eficaços però no rígids, que s'introdueixin aspectes informals per millorar la motivació, la cohesió dels equips: activitats d'oci, entorn de treball amable, maneres de relacionar-se, etc. És necessari tenir coneixements, però, a més, cal saber comunicar-los i desenvolupar *grups intel·ligents* que maximitzin els recursos i destreses de cada treballador, per donar la millor solució possible als problemes. (Marina i Bernabeu, 2007, pàg. 77).

Aquesta pot ser una bona raó (i una raó suficient) perquè els estudiants, o la majoria d'ells, s'esforcin a aprendre a treballar en equip i a ser solidaris, a ajudar-se i a respectar-se, sense que el fet de què aconseguixin que els demés també progressin en el seu aprenentatge sigui determinant en el moment d'avaluar el seu rendiment personal en aquestes competències; és a dir, un alumne pot haver progressat en aquestes competències encara que el seu equip no hagi acabat de funcionar correctament a causa de la conducta negativa o el baix rendiment d'algun dels seus membres.

Ja a les primeres experiències d'aprenentatge cooperatiu que vam tenir la ocasió de fomentar i assessorar, en els cursos 1993-94 i 1994-95 (que més tard van derivar en la línia d'investigació al voltant de l'aprenentatge cooperatiu en el sí de la qual s'ha desenvolupat el *Projecte PAC*), vam prendre la decisió de no fonamentar la cooperació a partir de la *estructura de la recompensa*. En el relat d'aquestes primeres experiències afirmem:

Partim de la hipòtesi de què una estructura de recompensa interpersonal que es basi en l'autosuperació de cada individu, de cada equip i de tot el grup-classe, pot arribar a ser un estímul suficient que mogui als membres dels equips a ajudar-se mútuament, sense necessitat de competir els uns amb els altres. En aquesta variant, partim de la base que els alumnes, degudament conscienciats si és necessari, poden cooperar –ajudar-se mútuament– per la simple satisfacció personal i grupal d'autosuperar-se (Pujolàs et al., 1997, pàg. 201).

Hem de fer veure als nostres alumnes que han de saber treballar en equip, que treballant en equip aconseguixen més i millors èxits, i que, per a això, han d'adquirir i desenvolupar una excel·lent competència social. Això ha de ser suficient per fer que s'esforcin a treballar en equip en les situacions quotidianes de l'escola, mentre treballen i estudien els continguts i les competències de totes les àrees del currículum. És obvi que totes aquestes habilitats no es poden desenvolupar, de cap manera, en una estructura individualista o competitiva de l'activitat a l'aula. Facilitar el desenvolupament d'aquestes habilitats suposa, necessàriament, transformar aquestes estructures en una estructura cooperativa. Sols així els nostres escolars tindran una oportunitat continuada de practicar aquestes habilitats d'una forma natural, en la quotidianitat de les seves classes, sense necessitat de crear situacions específiques –per exemple, a l'hora de tutoria– per poder desenvolupar-les.

5.2. *Col·laborar versus cooperar*

Les consideracions desenvolupades en el apartat anterior ens porten a fer una distinció entre *col·laborar* i *cooperar*.

Una escola –i, en general, una institució educativa– basada en la cooperació és quelcom més que un grup d’educadors aïllats que van cadascun al seu aire, o que competeixen per escollir el millor grup fent valer la seva antiguitat o la seva categoria professional o que, simplement, col·laboren repartint-se el treball al llarg d’un curs escolar.

Una escola –i, en general, una institució educativa– basada en la cooperació també és quelcom més que un grup d’alumnes que van al seu aire o que competeixen per veure qui és el millor, qui acaba abans la feina i la fa millor per així rebre els elogis públics de l’educador, etc. En una escola –i, en general en una institució educativa– basada en la cooperació, tots junts –els educadors, els alumnes i els seus familiars–, a més de repartir-se el treball, formen una *comunitat* en la que es recolzen, s’animen mútuament, s’ajuden els uns als altres –és a dir, cooperen– fins el punt que no queden del tot satisfets si no aconseguen que tothom –qui més, qui menys– es desenvolupi fins el màxim de les seves possibilitats.

Una escola per a tothom –i, en general, una institució educativa–, en la que tothom se senti valorat, ha de ser, a més, una escola –i, en general, una institució educativa– basada en la cooperació, tant entre els que hi ensenyen –per ensenyar millor i ensenyar a cooperar–, com entre els que hi aprenen –per aprendre millor i aprendre a cooperar. Una cosa semblant ve a dir Mel Ainscow quan afirma que “les escoles han de ser organitzacions en les que tothom –tant alumnes com mestres– participin de la tasca d’aprendre, en un ambient de cooperació.”(Ainscow, 1995, pàg.36).

Aquest “ambient de cooperació” és, precisament, la característica que fa que un grup de persones que treballen juntes formin una comunitat, i que un grup de mestres i estudiants, juntament amb els seus familiars, formin una comunitat educativa. Així mateix, també és la característica que fa que, fora de l’àmbit escolar, un grup d’educadors i educands, i els seus familiars, formin una altra comunitat educativa.

El primer que hem d’aconseguir, el primer pel que hem de lluitar, és per formar petites comunitats educatives, tant a l’escola com fora d’ella, en les quals tots els que les componen cooperin per aconseguir els objectius que s’han proposat: en últim terme, el màxim desenvolupament personal i social possible dels membres que la componen.

Cooperar no és el mateix que col·laborar. La cooperació afegix a la col·laboració un plus de solidaritat, d’ajuda mútua, de generositat, que fa que els que en un principi simplement col·laboren per ser més eficaços acabin teixint entre ells lligams afectius més forts. Treballar braç a braç per aconseguir uns objectius comuns (en els programes de Fundown-Murcia, dominar les tecnologies de la informació i la comunicació, desenvolupar les habilitats socials, aconseguir un major grau d’autonomia en l’entorn urbà...), aconseguir aquests objectius entre tots, pot contribuir a crear una comunitat més intensa entre els que formen aquesta petita comunitat.

Fins i tot etimològicament es diferencien els verbs col·laborar i cooperar. Col·laborar ve del llatí “*co-laborare*”, “*laborare cum*”, l’arrel del qual és el substantiu “*labor*, -ris”, que significa treball. “Col·laborar” és, doncs, “treballar juntament amb”. En canvi, cooperar ve del llatí “*co-operare*”, “*operare cum*”, l’arrel del qual és el substantiu “*opera*, -ae”, que significa treball, però també ajuda, interès, recolzament. Així doncs, cooperar també significa ajudar juntament amb, ajudar-se, recolzar-se mútuament, interessar-se l’un per l’altre...(vegeu figura 6).

Durant el desenvolupament de qualsevol programa és bo que els alumnes col·laborin a l'hora de realitzar les tasques, que facin alguna cosa entre tot el grup, o entre diversos alumnes, formant equips reduïts. Però també hem d'aspirar a que cooperin, animant-se i encoratjant-se mútuament, i ajudant-se els uns als altres quan algú necessita recolzament per aconseguir l'objectiu comú: aprendre tots fins al màxim de les seves possibilitats, aconseguir el màxim desenvolupament personal i social possible.

S'ha escrit molt sobre la contraposició entre aprenentatge col·laboratiu i aprenentatge cooperatiu. Personalment considero fins a cert punt estèril aquesta discussió, i m'inclino –com David Duran (2003), que ha fet una revisió bastant ampla sobre aquest aspecte– a considerar la cooperació o l'aprenentatge cooperatiu com un “terme-paragües” que recull diferents pràctiques “instruccionals” i constitueix una subclasse dins del treball en grup que requereix una planificació de la interacció entre els membres d'un equip, i d'un grup classe, que per aconseguir-la no és suficient agrupar (asseure junts) un determinat nombre d'escolars. Prefereixo partir de l'origen etimològic d'ambdós termes –col·laboració i cooperació– i considerar, com he recalcat abans, que la cooperació afegeix a la col·laboració, al simple treballar junts, un plus de solidaritat, d'ajuda mútua, de generositat, que fa que la relació que s'estableix entre els membres d'un equip que arriba a ser cooperatiu sigui molt més profunda a nivell efectiu.

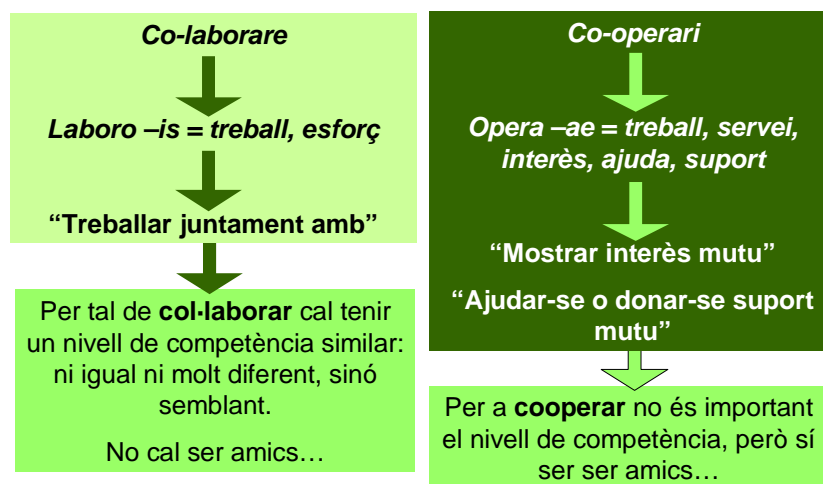


Figura 6

D'altra banda, des d'un punt de vista psicològic, s'afirma –amb raó– que per *col·laborar*, en sentit estricte (o en el sentit etimològic de “treballar conjuntament”), no poden haver grans diferències entre els integrants d'un mateix equip. A partir d'una revisió de les investigacions realitzades sobre aquest aspecte, Martí i Solé (1997) conclouen que “els resultats de diversos estudis apunten una tendència bastant clara: la conveniència d'escollir alumnes amb un nivell de competència (o d'habilitat per resoldre la tasca que se'ls proposa) que sigui lleugerament diferent. Tot sembla indicar, doncs, que les situacions profitoses per a un treball col·laboratiu no són ni les que aparellen alumnes amb un nivell idèntic ni tampoc les que aparellen alumnes amb nivells massa diferents” (Martí i Solé, 1997, p. 61).

De tota manera, quan s'utilitzen com a sinònims *aprenentatge cooperatiu* i *aprenentatge col·laboratiu*, del que acabem de dir no se'n pot deduir –sense risc

d'equivocar-se, des del nostre punt de vista— que no poden *cooperar* —dins d'un mateix equip d'aprenentatge— alumnes amb diferències molt importants. Per exemple, és veritat que difícilment poden *col·laborar* resolent equacions de segon grau un alumne que ja sap calcular les de primer grau i un altre que tot just sap resoldre les operacions bàsiques com ara sumar, restar, multiplicar i dividir. Però sí poden *cooperar* aquests dos alumnes treballant junts i formant part d'un mateix equip, un resolent equacions de segon grau i l'altre resolent problemes amb les operacions bàsiques.

En una escola inclusiva, en un mateix grup de classe, hi ha alumnes amb diferències molt notables en la seva capacitat i rendiment, i —d'acord amb el que hem estat dient— seria equivocat tenir en compte aquesta variable a l'hora de distribuir-los en equips d'aprenentatge cooperatiu. Els alumnes amb més dificultats sols podrien formar equip amb companys d'una capacitat similar i mai podrien interactuar amb companys de major capacitat.

Tot i així, a l'escola, dins d'un mateix grup de classe, l'alumnat d'un nivell de competència similar esporàdicament pot treballar en equip per col·laborar a l'hora de fer determinades tasques adequades a les seves capacitats.

El més lògic, doncs, és que es compaginin i alternin *equips de base de composició heterogènia* —encara que les diferències de capacitat i rendiment siguin molt importants— en els que els membres *cooperin* ajudant-se i animant-se, realitzant cadascú la seva tasca o la part de la tasca comuna que és apropiada pel nivell de competència de cadascú, amb *equips esporàdics de composició més homogènia* en els que puguin *col·laborar* en la realització de les mateixes tasques alumnes amb una capacitat i rendiment més similar.

6. L'estructura d'una sessió de classe: els segments d'activitat

Podem considerar que una sessió de classe és la suma de successius *segments d'activitat*, entre els quals, a grans trets, podem distingir els següents (vegeu figura 7):

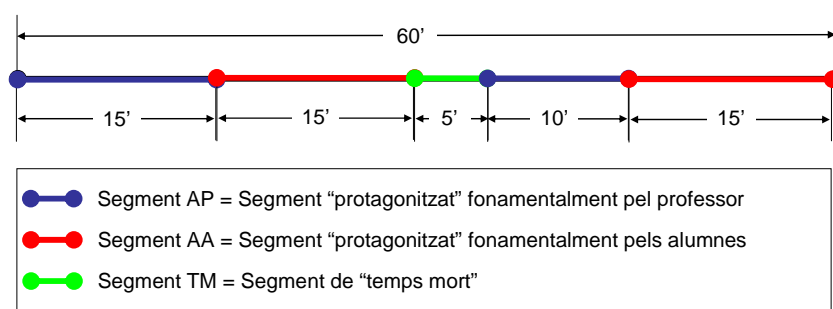


Figura 7

- *Segment AP* (activitat protagonitzada fonamentalment pel professor): els segments en els que el professor té un paper més rellevant i els alumnes adopten un paper més secundari o passiu (no en el sentit negatiu de la paraula, sinó en el sentit de poc actiu). És el cas, per exemple, del temps –o temps alternats– que el professor es dirigeix al grup classe i es dedica a explicar els continguts, resoldre dubtes comuns a tot el grup, etc.
- *Segment AA* (activitat protagonitzada fonamentalment per l'alumnat): els segments en els que el paper més rellevant el tenen els estudiants, com ara per exemple quan realitzen les activitats, els exercicis o resolen els problemes que el professor els ha demanat. Mentrestant, el professor es dedica a resoldre els dubtes que vagin sorgint, a orientar als estudiants en les seves tasques, etc. Aquests segments poden ser de tres tipus: 1. de tipus individualista, si els estudiants treballen sols sense competir amb els demés; 2. De tipus competitiu, si els estudiants treballen sols i, a més a més, competeixen entre sí; 3. De tipus cooperatiu, si els estudiants interactuen entre sí –treball per parelles, tutoria entre iguals, treball en equips reduïts– (vegeu figura 8).
- *Segment TM* (temps mort): els segments en els que –en certa manera– el procés d'ensenyament i aprenentatge s'interromp, o encara no s'ha iniciat. Per exemple, els cinc minuts que, per diferents motius, el professor ha retardat l'inici de la classe, la interrupció que hi ha quan el demanen i ha de absentar-se de l'aula, o la que es produeix per un conflicte o incident que s'ha produït de cop i volta entre alguns alumnes, etc.

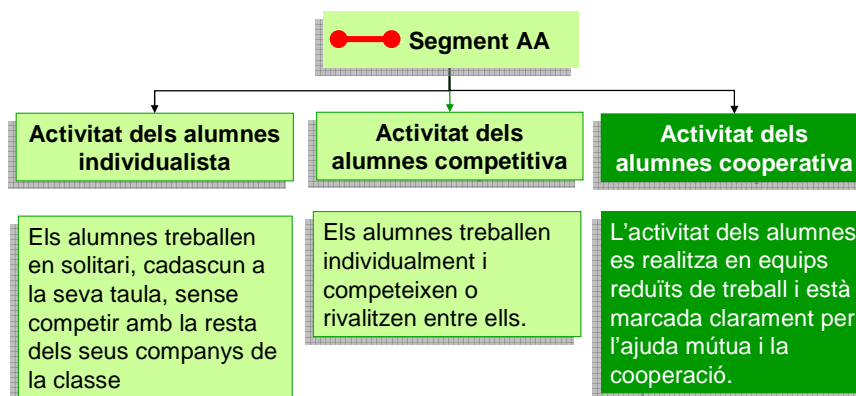


Figura 8

La diferència entre les diferents estructures de l'activitat que hem identificat (individualista, competitiu i cooperatiu) venen determinades fonamentalment en els segments AA (no tant en els segments AP).

La concepció constructivista de l'aprenentatge postula que la estructura de l'aprenentatge d'una sessió de classe ha de contenir un alt percentatge de segments AA, com més millor, de tipus cooperatiu, no només perquè propicien la participació activa dels estudiants en la construcció del seu coneixement, sinó també perquè s'aprofita dels

efectes beneficiosos per a l'aprenentatge de la interacció entre iguals, a més de la interacció entre professorat i alumnat.

7. Nivells d'anàlisi de l'estructura de l'activitat i del treball en equip en un grup classe

Si ens interessa analitzar el treball en equip dins d'un grup classe per relacionar aquest treball en equip amb els possibles beneficis de l'aprenentatge cooperatiu, hem de considerar dos nivells d'anàlisi: un nivell quantitatiu (el total dels segments AA del tipus cooperatiu), i un nivell qualitatiu (la qualitat del treball en equip que es porta a terme dins de la classe en aquests segments).

En una classe estructurada de manera cooperativa, els segments d'activitat dels alumnes (segments AA) han de ser de tipus cooperatiu en un percentatge molt elevat. Sols en molt poques situacions o circumstàncies (per exemple, en algunes activitats d'avaluació individuals) es comprensible que els alumnes treballin sols, sense poder comptar amb l'ajuda immediata dels seus companys d'equip. Dit d'una altra manera, com més treballin els alumnes en equips reduïts en els segments AA d'una classe, més cooperativa serà aquesta (és a dir, més elevat serà el *grau de cooperativitat* de la classe, concepte que definirem en el proper apartat).

Per tant, per conèixer fins a quin punt l'estructura de l'activitat d'un grup classe és cooperativa, el primer nivell d'anàlisi (el primer que hem d'esbrinar) és la quantitat de temps (la suma dels segments AA) que els alumnes d'un grup classe treballen en equip o, més en general, interactuen entre sí. Com major sigui el percentatge de temps que treballen interactuant amb els seus companys, més cooperativa serà l'estructura de l'activitat d'una classe.

De totes maneres, com podem imaginar fàcilment, això és una condició necessària, però no suficient, per garantir la cooperativitat d'un grup classe. Una cosa és la *quantitat* de temps que es dedica a treballar en equip, i una altra molt diferent la *qualitat* d'aquest treball.

Per tant, hem d'arribar a un segon nivell d'anàlisi, en el que l'observació ja no és tan panoràmica com en el primer nivell, sinó que es focalitza en el que passa en un equip quan els seus membres treballen junts. En les situacions de treball en equip es poden donar un seguit de factors positius que potencien (optimitzen, realcen) els efectes positius del treball en equip i, a l'inrevés, també es poden identificar un seguit de "contrafactes" o factors negatius que neutralitzen els possibles efectes positius del treball en equip.

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

Una cosa és que un equip de treball o tot un grup classe tingui la *qualitat* (l'atribut, la característica...) de cooperatiu, i una altra és que aquest atribut sigui de *qualitat*, de manera que un determinat equip o grup es correspongui bé a allò que se n'espera, precisament perquè té l'atribut de cooperatiu.

El *grau de cooperativitat* d'un col·lectiu, doncs, indica fins a quin punt aquest col·lectiu té la qualitat (l'atribut) de cooperatiu, i fins a quin punt el treball que aquest equip desenvolupa és d'una major qualitat o no. El *grau de cooperativitat* fa referència a l'*eficàcia del treball en equip*: com més alt sigui el *grau de cooperativitat*, més eficaç

serà l'equip i el treball que desenvolupa, més s'obtindran els beneficis que se suposa que proporciona el treball en equip pel fet que aquest tingui la qualitat de cooperatiu.

L'*índex de qualitat*, d'altra banda, ens indica de manera numèrica en quina mesura un equip té la qualitat de cooperatiu. Serà més o menys cooperatiu si es donen en ell, amb un grau major o menor, els factors que fan que tingui aquesta qualitat; és a dir, els factors que fan que aconseguixi amb més o menys eficàcia allò que s'espera d'aquest equip pel fet de tenir la qualitat de cooperatiu. L'*índex de qualitat* fa referència a la *qualitat de l'equip en sí mateix*: un *índex de qualitat* alt significa que un equip té en major mesura la qualitat de cooperatiu. Ara bé, que el treball produït per aquest equip sigui eficaç (el que equival a dir que aquest equip tingui un *grau de cooperativitat* alt) depèn també del temps que es treballi en equip, no només de la qualitat de l'equip en sí mateix (és a dir, no depèn només del fet que tingui un *índex de qualitat* alt).

El *grau de cooperativitat* d'un *equip d'aprenentatge cooperatiu*, per tant, ve determinat per dos elements o variables (vegeu figura 9): per *la quantitat* de temps que treballen en equip dins d'una unitat didàctica (expressada pel percentatge dels segments d'activitat AA de tipus cooperatiu) i per *la qualitat* del treball en equip (expressada per un *índex de qualitat*, determinat per la constatació del grau amb què es donen determinats factors de cooperativitat –que incrementen l'eficàcia del treball en equip– i/o uns determinats “contrafactors” –que disminueixen l'eficàcia del treball en equip).

El **grau de cooperativitat** indica en quina mesura podem dir que un equip –i el conjunt d'equips d'un grup classe– és cooperatiu: en quina mesura té la qualitat de cooperatiu; és a dir, en quina mesura es donen en l'equip i el grup les qualitats que fan que es pugui dir que és cooperatiu.

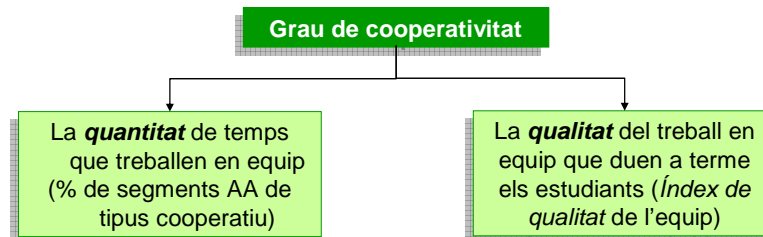


Figura 9

Ara bé, aquests dos elements –la qualitat de l'equip en tant que equip cooperatiu i la quantitat de temps que treballen en equip– no tenen el mateix pes específic: considerem que el més significatiu és la *qualitat* del treball en equip, expressada per l'*índex de qualitat* de l'equip, més que no pas la *quantitat* de temps que es dedica al treball en equip durant tota una unitat didàctica, expressada amb el percentatge de segments AA de tipus cooperatiu. Dit d'altra manera: considerem que és més important assegurar la *qualitat* del treball en equip (en el sentit de què l'equip té en major mesura la qualitat de cooperatiu) que no pas la *quantitat* de temps que treballen en equip. Treballar malament en equip durant molt de temps és menys eficaç que treballar en equip bé durant menys temps.

D'una manera similar es pot calcular el *grau de cooperativitat* d'un *grup classe* estructurat en equips d'aprenentatge cooperatiu. En aquest cas, el grau de cooperativitat d'un grup d'alumnes ve determinat, igualment, per *la quantitat* de temps que treballen en equip dins d'una unitat didàctica (expressada pel percentatge de segments d'activitat AA de tipus cooperatiu) i, en aquest cas, per la mitjana aritmètica de l'*índex de qualitat* dels diferents equips d'aprenentatge cooperatiu que hi ha en aquest grup classe, matisada per la dispersió dels diversos valors. No és el mateix que el grau de cooperativitat de la classe sigui baix –per exemple– perquè tots els equips tenen un grau de cooperativitat baix –dispersió baixa– que no pas que sigui perquè hi ha un equip amb un grau de cooperativitat molt baix respecte els demés –dispersió alta. En aquests cas, la mitjana es calcula excloent les puntuacions extremes.

El grau de cooperativitat d'un grup classe ens ha de servir –des de la perspectiva de la investigació– per poder comparar diferents grups d'estudiants i relacionar aquesta variable amb el rendiment d'aquests, amb la cohesió del grup i amb el clima de treball que afavoreixi el rendiment dels alumnes, les interaccions entre ells i el seu desenvolupament personal (especialment la capacitat de diàleg, de convivència i de solidaritat).

9. Factors i contrafactors de qualitat d'un equip cooperatiu

Per calcular el grau de cooperativitat, a partir de Johnson, Johnson i Holubec (1999) i Kagan (1999), ens fixem en un seguit de factors de qualitat que –al nostre parer– porten associats un contrafactor. La presència o l'absència d'aquests factors i contrafactors poden fer augmentar o disminuir la qualitat i, conseqüentment, l'eficàcia del treball en equip.

Una cosa és que un equip estigui més o menys organitzat, o que no ho estigui, i una altra és que estigui “des-organitzat”. Una cosa és que els estudiants d'un equip s'esforcin per aconseguir els objectius de l'equip, perquè el seu equip “triomfi”, o que hi hagi algú que no s'esforci per aconseguir-ho, i una altra cosa molt diferent –i molt pitjor– és que, contràriament, hi hagi algú que s'esforci perquè el seu equip no aconsegueixi els objectius que s'ha proposat, “fracassi”.

Tal i com hem dit abans, per calcular l'*índex de qualitat* (i, per tant, el grau de cooperativitat d'un equip) s'hauran de tenir en compte els diferents factors de qualitat, a cadascun dels quals li correspon un “contrafactor” que denota una situació més negativa que la simple absència del factor corresponent.

Si aquests sis factors o contrafactors es donen en un equip d'aprenentatge cooperatiu determinat, i en funció del grau o nivell amb què es donin, el *grau de cooperativitat* de l'equip serà més o menys elevat.

Els factors de qualitat i els seus corresponents contrafactors que tenim en compte per determinar el grau de cooperativitat són els que consten en la taula 1.

Taula 1

<i>Factor</i>	<i>Contrafactor</i>
<p><i>Interdependència positiva de finalitats</i></p> <p>En general, els membres de l'equip tenen clars, i ben presents, els objectius que l'equip s'ha plantejat: aprendre i ajudar-se a aprendre. No estan satisfets, com a equip, fins que no aconseguen que tots els seus membres progressin en l'aprenentatge, cadascú segons les seves possibilitats.</p>	<p>Algun membre de l'equip no sols no s'esforça per a què el seu equip vagi bé (aconsegueixi els seus objectius: aprendre i ajudar-se a aprendre, i així l'equip "triomfi") sinó que s'esforça per a què el seu equip "fracassi" (no fa res, no vol ajudar als demés, no vol que l'ajudin...).</p>
<p><i>Interdependència positiva de rols</i></p> <p>L'equip ha definit, i a distribuït, els diferents rols a exercir perquè l'equip funcioni. A més, s'han especificat amb claredat quines són les <i>funcions</i> que s'han de fer per exercir de manera correcta un <i>rol</i> determinat.</p>	<p>Més enllà de que s'hagin determinat aquests rols però no s'exerceixin, hi ha algú que exerceix un rol negatiu que dificulta encara més el bon funcionament del seu equip.</p>
<p><i>Interdependència positiva de tasques</i></p> <p>Els membres de l'equip –en el supòsit que hagin de fer alguna cosa entre tots (un treball escrit, una presentació oral d'un tema, un mural, etc.)–, es distribueixen el treball de manera que tots els membres tenen alguna responsabilitat en la realització del treball i una tasca tan rellevant com sigui possible, segons les seves capacitats, aptituds o habilitats.</p>	<p>Hi ha algú en l'equip que, encara que s'hagin distribuït les tasques, conscientment fa malament (de manera més o menys freqüent) la seva feina, o no fa allò a que s'ha compromès (és a dir, que no és responsable dins de l'equip en aquest aspecte).</p>
<p><i>Interacció simultània</i></p> <p>Els membres de l'equip interactuen, parlen abans de fer una activitat, es posen d'acord sobre quina és la millor manera de fer-la; s'ajuden entre ells (demanen ajuda si la necessiten; ajuden si algú els ho demana...); s'encoratgen, s'animen mútuament si algú no es veu capaç de fer la feina, o si està desanimat...</p>	<p>Amb major o menor freqüència, hi ha algú en l'equip que és marginat o menyspreat per la resta dels seus companys, o hi ha algú que imposa tan sí com no el seu punt de vista per damunt del punt de vista dels seus companys, o algú que es limita a copiar el que fan els demés...</p>
<p><i>Domini de les habilitats socials bàsiques</i></p> <p>Els membres d'un equip dominen cada vegada més les habilitats socials bàsiques en el seu conjunt (respectar el torn de paraula, demanar ajut i ajudar, cuidar el to de veu, animar als seus companys, argumentar el punt de vista propi, acceptar el punt de vista dels demés, posar-se en el lloc de l'altre...</p>	<p>Algun membre de l'equip mostra una actitud i un comportament totalment contrari a aquestes habilitats socials, de manera conscient i més o menys reiterada.</p>
<p><i>Autoavaluació com a equip</i></p> <p>Els membres d'un equip són capaços de reflexionar sobre el seu propi funcionament com equip, identificar allò que fan especialment bé per tal de potenciar-ho, i allò que encara no fan suficientment bé, per evitar-ho o compensar-ho.</p>	<p>Hi ha algú dins de l'equip que de manera conscient i més o menys reiterada es nega a fer aquesta avaluació i no aporta res de part seva per a què el seu equip vagi millorant. Una cosa és que no facin o que no facin prou bé aquesta avaluació, i una altra encara pitjor és que hi hagi algú que es negui en rodó a fer-la.</p>

Segona part: El Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar)

Com hem dit a la introducció, en el desenvolupament del *Projecte PAC* hem dissenyat, aplicat i avaluat un programa didàctic basat en l'aprenentatge cooperatiu per a què el professorat pugui ensenyar els seus alumnes a aprendre en equip. Hem donat a aquest programa el nom de *Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar)*, inspirant-nos en el títol d'un llibre de Robert Slavin i altres autors⁴ perquè ens recorda la doble dimensió des de la qual contemplem el treball en equip cooperatiu: un *recurs* per aprendre ("*Cooperar per Aprendre*") i un contingut a aprendre ("*Aprendre a Cooperar*"). En aquesta segona part del document, presentem el contingut d'aquest programa estructurat en tres àmbits d'intervenció que s'han de tenir en compte en el moment d'implementar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula.

El Programa CA/AC: Àmbits d'intervenció per estructurar de forma cooperativa l'aprenentatge a l'aula

En qualsevol institució educativa (no només l'escola), per passar –com ja hem defensat a la primera part d'aquest document- d'una estructura de l'activitat individualista o competitiva a una estructura cooperativa, cal buscar, desenvolupar i adaptar recursos didàctics que així ho permetin. Recordem que en una activitat cooperativa, els participants d'aquesta institució educativa no només col·laboren entre sí, sinó que cooperen per assolir el màxim desenvolupament personal i social possible. El conjunt d'aquests recursos didàctics –en el marc del *Projecte PAC*- conformen el *Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar)*. D'aquests recursos ja n'hem parlat a la introducció d'aquest document.

Els recursos didàctics d'aquest programa s'articulen al voltant de tres àmbits d'intervenció estretament relacionats, tal i com es pot apreciar a la figura 10 (Pujolàs, 2008):

- L'àmbit d'intervenció A inclou totes les actuacions relatives a la cohesió del grup. L'objectiu és aconseguir que, poc a poc, els alumnes d'una classe es consciencien com a grup i es converteixen cada vegada més en una petita comunitat d'aprenentatge. Sobre aquest àmbit d'intervenció s'ha d'incidir constantment. La cohesió del grup és un aspecte que no es pot deixar mai de banda, donat que en qualsevol moment poden sorgir determinats problemes o dificultats que pertorbin el clima de l'aula i facin necessari el restabliment d'un clima més adient. El *Programa CA/AC* inclou tota una sèrie d'actuacions orientades a anar millorant el clima de l'aula, cosa que es duu a terme fonamentalment a l'hora de tutoria (dinàmiques de grup, jocs cooperatius, activitats...).

En sembla oportú insistir en aquest àmbit d'intervenció, ja que la cohesió del grup classe i clima d'aula favorable a l'aprenentatge són condicions

⁴ SLAVIN, R. E., SHARAN, S., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., WEBB, C. i SCHMUCK, R. (Eds.) (1985): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press

absolutament necessàries, tot i que no suficients, per poder aplicar una estructura de l'activitat cooperativa. Si el grup no està mínimament cohesionat, si entre la majoria dels alumnes no hi ha una corrent afectiva i de predisposició a l'ajuda mútua, difícilment entendran que els proposem que treballin en equip, ajudant-se els uns als altres per a què tots aprenguin al màxim de les seves possibilitats, en comptes de *competir* entre ells per veure qui és el primer de classe. Per tant, en el moment que sigui, però especialment en les hores dedicades a l'acció tutorial, és molt important fer servir jocs cooperatius i altres dinàmiques de grup que afavoreixin aquesta cohesió i un clima adient per aprendre.

- L'àmbit d'intervenció B abraça totes les actuacions caracteritzades per l'ús del *treball en equip com a recurs a ensenyar*, per tal que els alumnes, treballant d'aquesta manera, aprenguin millor els continguts escolars, ja que s'ajuden els uns als altres. En relació a aquest àmbit d'intervenció, el *Programa CA/AC* conté una sèrie d'estructures cooperatives de les activitats orientades a què el treball en equip esdevingui un recurs cada vegada més utilitzat pel professorat a l'hora de què els alumnes realitzin a classe les activitats d'aprenentatge previstes a les diferents àrees del currículum.

La realització esporàdica d'una activitat organitzada de forma cooperativa és una mesura interessant per introduir l'aprenentatge cooperatiu. No obstant això, per obtenir els beneficis que sens dubte aporta aquesta forma d'organitzar l'activitat a l'aula en l'aprenentatge dels alumnes, és necessari estructurar la classe de manera cooperativa amb més freqüència. En aquest sentit, l'aplicació puntual d'alguna estructura cooperativa a l'hora de dur a terme alguna activitat d'aprenentatge pot contribuir a què el professorat se senti cada vegada més segur amb aquestes estructures i les utilitzi cada vegada més. A mesura que el professorat utilitzi aquestes estructures amb més confiança, és molt possible que acabi organitzant les unitats didàctiques *entrelligant-ne* unes quantes.

- L'àmbit d'intervenció C, finalment, parteix de la base que, a més d'un recurs per ensenyar, el *treball en equip és un contingut a ensenyar*. Inclou les actuacions encaminades a ensenyar els alumnes, d'una forma explícita i sistemàtica, a treballar en equip, a més d'utilitzar, de forma regular, aquesta manera d'organitzar l'activitat a l'aula. Per aquest motiu, des de les diferents àrees del currículum, cal ensenyar els alumnes, d'una forma més estructurada, a treballar en equip, sense deixar de fer servir el treball en equip com a recurs per ensenyar. D'aquesta manera, els alumnes tenen l'oportunitat continuada i *normalitzada* (no forçada) de practicar –i, en conseqüència, de desenvolupar– moltes altres competències bàsiques, especialment les relacionades amb la comunicació. Amb aquesta finalitat, el *Programa CA/AC* conté, finalment, la descripció de dos recursos didàctics molt eficaços en aquest sentit –els *Plans de l'equip* i el *Quadern de l'equip*– a més d'un conjunt de dinàmiques de grup i estructures per ensenyar i reforçar de forma sistemàtica les habilitats socials i cooperatives.

L'ensenyament del contingut *treball en equip* –en tant que és una de les principals competències socials que, entre d'altres competències bàsiques, l'alumne ha d'anar desenvolupant durant l'escolarització– no pot atribuir-se a cap àrea en concret. Aquests continguts *transversal* corren el risc de no ser ensenyats a la pràctica de cap manera explícita: tot i ser responsabilitat de tots, no ho són específicament de ningú. Determinar quan i com ensenyarem els alumnes a treballar de forma cooperativa ha de ser, doncs, una decisió de la programació del centre.

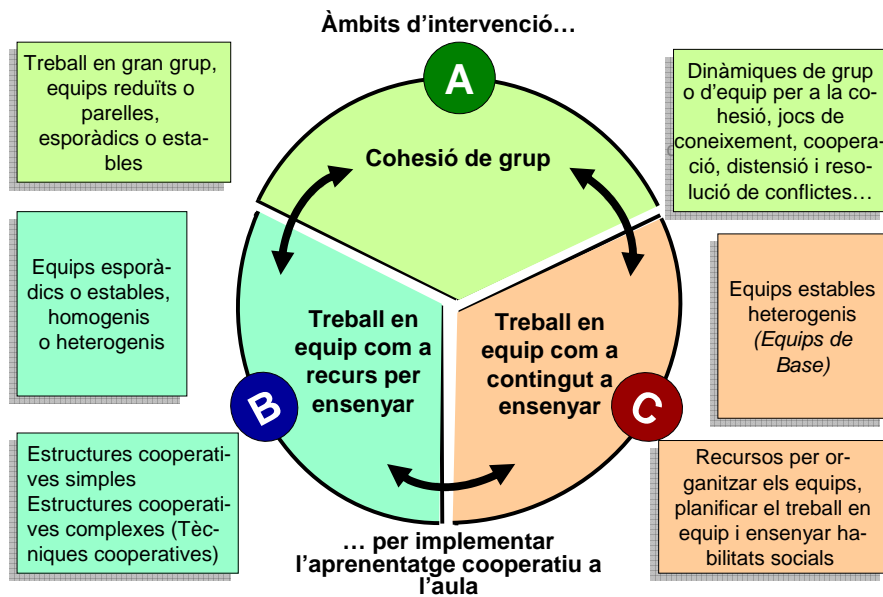


Figura 10

Com dèiem, aquests àmbits d'intervenció estan estretament relacionats: quan intervenim per cohesionar el grup (*àmbit d'intervenció A*) contribuïm a crear les condicions necessàries, encara que no suficients, per a què els alumnes treballin en equip (*àmbit d'intervenció B*) i vulguin aprendre, a més d'aprendre a treballar d'aquesta manera (*àmbit d'intervenció C*). Però quan utilitzem estructures cooperatives dins l'*àmbit d'intervenció B*, en realitat també estem contribuint a cohesionar més el grup (*àmbit d'intervenció A*) i a què els alumnes aprenguin a treballar en equip (*àmbit d'intervenció C*). De manera semblant, si posem l'èmfasi en ensenyar a treballar en equip (*àmbit d'intervenció C*), donat que d'aquesta manera utilitzen millor les estructures cooperatives de l'*àmbit d'intervenció B*, contribuïm a més a cohesionar millor el grup (*àmbit d'intervenció A*).

Finalment, volem fer notar que s'ha de treballar en aquests tres àmbits de forma pràcticament contínua i simultània. No són cronològics. L'àmbit B no substitueix l'A, ni el C el B. Les intervencions pròpies dels tres àmbits es donen, a llarg termini, de forma simultània. Efectivament, per una banda es tracta d'àmbits crucials quan s'estructura l'activitat de forma cooperativa i, per altra banda, una estructura cooperativa de l'activitat –així com l'aprenentatge del treball en equip– no és quelcom que s'aconsegueixi de cop i volta, sinó que es tracta d'una cosa progressiva, que podem anar millorant constantment. Constantment, doncs, hem d'estar atents als tres àmbits d'intervenció i anar regulant les nostres actuacions en funció de les necessitats o buits observats.

* * *

Més endavant, als apartats 1, 2 i 3 d'aquesta Segona Part, aprofundirem respectivament una mica més en cadascun d'aquests àmbits d'intervenció. Descriurem les activitats, les estratègies, les dinàmiques de grup i les estructures i tècniques cooperatives que ens poden ser útil a l'hora d'aplicar l'aprenentatge cooperatiu dins l'aula, així com els recursos didàctics que ens poden servir per ensenyar a treballar en equip. Tot això configura, en el seu conjunt, el *Programa CA/AC*.

Una qüestió prèvia: Composició i formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu

Com ja s'ha posat de manifest a la primera part d'aquest document, el treball en equip és un element essencial d'una estructura cooperativa de l'activitat. Per tant, la composició i la formació d'equips d'aprenentatge cooperatiu són els elements més crítics d'aquesta proposta didàctica.

Generalment, els equips d'aprenentatge cooperatiu estan formats per quatre alumnes, màxim cinc. La composició dels equips ha de ser heterogènia (en gènere, ètnia, interessos, capacitats, motivació, rendiment, autonomia...). Fins a cert punt, cada equip ha de reproduir les característiques del conjunt del grup classe. En quant a la capacitat – rendiment – autonomia – interès – motivació, es procura que hi hagi un membre del grup amb un nivell alt –relatiu al col·lectiu- en aquests aspectes; dos alumnes de nivell mitjà, i un altre de nivell inferior.

Per assegurar la necessària heterogeneïtat, el més habitual és que sigui l'equip de professors i professores qui distribueixi els participants en els diferents equips, tenint en compte, per descomptat, les seves preferències i possibles incompatibilitats. En aquest sentit, pot ser útil la informació obtinguda mitjançant un test sociomètric. Una fórmula més senzilla que el sociograma és preguntar als participants amb quins tres companys els agradaria treballar en les sessions del programa. D'aquesta manera, és possible identificar aquells que han estat menys escollits o els que ningú ha volgut. En aquest darrer cas, cal pensar molt bé en quin equip els posem, procurant que sigui en un amb algú que ell sí hagi escollit i que estigui disposat –degudament orientat pel mestre- a donar-li un cop de ma i ajudar-lo a integrar-se dins l'equip.

Una manera habitual de procedir és formar els *equips de base*. Aquesta és la denominació que es dona als equips que es mantenen estables al llarg d'un temps considerable (generalment, un curs escolar), com argumentarem més àmpliament al parlar de l'àmbit d'intervenció C.

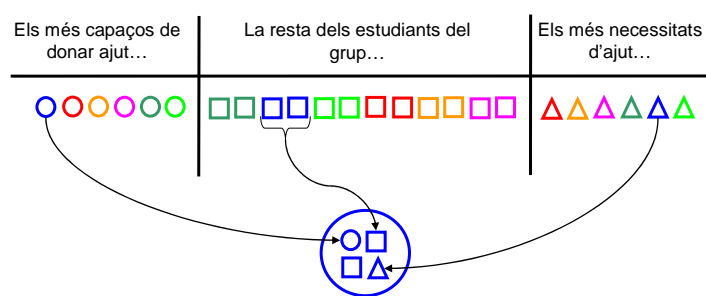


Figura 11

Per formar aquests equips (vegeu l'esquema de la figura 11), es distribueixen els alumnes del grup classe en tres columnes. A la columna d'un extrem es col·loca una quarta part de l'alumnat (tants com equips de quatre alumnes vulguem formar, és a dir,

la quantitat que resulta de dividir per quatre el número total de participants), procurant de col·locar en aquesta columna els que són capaços d'ajudar (no necessàriament els que tinguin un rendiment més alt, sinó sobre tot els més motivats, els més capaços d'il·lusionar i animar la resta, d' *estirar* l'equip...). A la columna de l'altre extrem es col·loca la quarta part corresponent als alumnes amb més *necessitats* d'ajuda, els menys autònoms i els menys motivats. A la columna del centre es col·loquen els dos quarts restants (l'altra meitat del grup). Cada equip es forma amb un alumne de la primera columna, dos de la columna del centre i un de la tercera columna, procurant, a més a més, que es faci de manera equilibrada en quant a les altres variables: gènere, ètnia, etc.

En aquest cas, el grup queda distribuït en un determinat nombre d'equips de composició heterogènia, que és la més adient quan es tracta d'aprendre quelcom de nou: el mestre els ensenya alguna cosa i en el moment de realitzar les activitats proposades per aplicar el nou coneixement i comprovar fins a quin punt ho han entès o no, a cada equip hi haurà un membre més capaç i motivat, o que hagi estat més atent, que ho explicarà a la resta de companys de l'equip (figura 12). No obstant això, arriba un moment (per exemple, quan ja han après –encara que sigui a diferents nivells– allò que se'ls està ensenyant), en el qual serà convenient que els alumnes d'un mateix grup classe, de tant en tant, tinguin l'oportunitat de treballar en equips de composició més homogènia. En aquest cas, els equips poden realitzar exercicis o activitats de forma més autònoma – sempre que s'ajustin al seu nivell de competència. Així, el docent té la possibilitat d'atendre de forma més personalitzada a algun d'aquests equips esporàdics, ja sigui per reforçar o repassar el que han après, o bé per introduir nous aprenentatges amb els més avantatjats (figura 12):

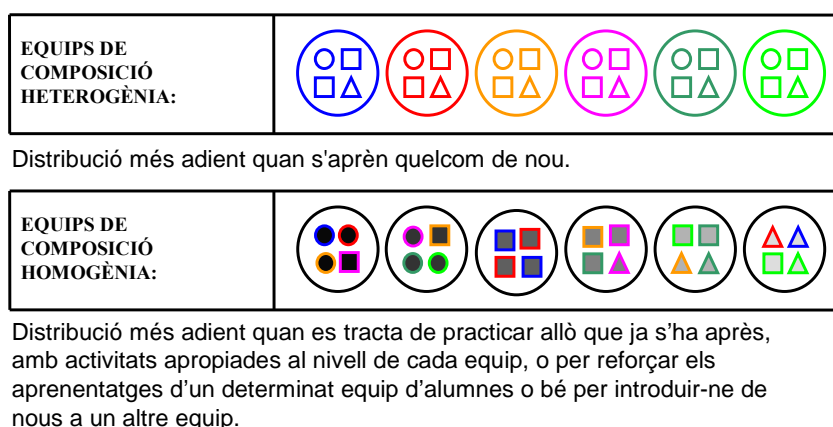


Figura 12

Els equips de base

Quan l'organització de la classe en equips d'aprenentatge heterogenis s'estabilitza, aquests s'anomenen *equips de base* i passen a ser l'agrupament bàsic de l'alumnat d'un grup classe. Aquests equips estables són imprescindibles a l'hora de passar a l'àmbit d'intervenció C: és a dir, en el moment en què ens proposem d'ensenyar-los, de forma explícita i sistemàtica, a treballar en equip. Un grup de quatre o cinc alumnes

difícilment aprendrà a treballar en equip si no té l'oportunitat continuada d'experimentar-ho. Si canvien d'equip cada dos per tres, els seus membres difícilment aprendran a superar els problemes que sorgeixen quan es treballa en equip –en això mateix consisteix el ensenyar-los a treballar en equip.

No obstant, això no vol dir que sempre que treballin en equip hagin de fer-ho en equips de base. Esporàdicament, i amb una finalitat molt concreta, com acabem de dir, han de tenir la possibilitat de treballar en grups més homogenis. D'aquesta manera, sense deixar la referència de l'equip de base, la totalitat dels alumnes d'un grup de classe tenen l'oportunitat de treballar amb la resta de companys de l'aula.

Amb el temps, aquests equips de base van organitzant-se cada vegada millor i es van consolidant, de manera que arriben a ser el primer referent dels components d'un grup classe.

En els centre amb aules inclusives és molt possible que, dins d'algun grup de classe, hi hagi algun alumne amb majors dificultats d'aprenentatge i amb un grau d'autonomia també inferior. Lògicament –tot seguint les pautes de la *lògica de l'heterogeneïtat* que hem descrit a la primera part d'aquest document- aquests alumnes han de participar plenament dins del grup. Per tant, han de formar part d'un equip de base. Per aconseguir-ho, no obstant, cal que disposin del recolzament adequat, tant per part dels companys d'equip com –lògicament- per part del mestre del grup. En aquest cas, la participació d'un d'aquests alumnes en el grup acostuma a donar bons resultats quan hi ha un altre membre que –per torns- exerceix el paper d'*ajudant* i està *pendent* de qui necessita més recolzament. Aquesta manera de treballar forma part de l'organització interna dels equips de base, però ja en parlarem més detalladament quan desenvolupem l'àmbit d'intervenció C.

1. Àmbit d'intervenció A: Cohesió de grup

Com es desprèn de la definició d'aprenentatge cooperatiu que hem adoptat, darrere d'aquest concepte hi ha uns determinats valors com la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències.... Aquests valors, no obstant, no poden créixer, o creixen amb molta dificultat si no hem preparat el “terreny” abans: en un grup farcit de tensions i rivalitats entre companys, amb algunes persones marginades, excloses o no suficientment valorades... En un grup amb aquestes característiques sona una mica estrany, fora de lloc, demanar als alumnes que formin grups de quatre per ajudar-se mútuament, animar-se, respectar-se i no estar satisfets fins que tothom hagi progressat en el seu propi aprenentatge... Moltes vegades, aquesta manera d'organitzar la classe –al voltant d'equips d'aprenentatge cooperatiu- no acaba de funcionar. No és pas per què no sigui bona en sí mateixa, sinó per què el grup en què s'aplica no està mínimament cohesionat ni preparat.

Per altra banda, és molt difícil aplicar l'aprenentatge cooperatiu en les diverses assignatures d'un dia per l'altre, sense previ avís o una mínima preparació. Generalment, la majoria dels alumnes que volen progressar, que hi estan motivats i que tenen una bona capacitat i major grau d'autonomia, prefereixen treballar sols. A més, moltes persones pensen que, d'alguna manera, organitzar equips cooperatius dins de l'aula és anar contra corrent: la societat actual és cada vegada més competitiva i individualista, cadascú va a la seva i busca el seu propi interès, i a alguns no els importa prescindir dels demés si així aconseguixen el seu objectiu. En un grup d'alumnes que tinguin, en un major o menor grau, aquestes característiques –la competitivitat i l'individualisme- es percep com una cosa estranya i fora de lloc el proposar-los que s'ajudin entre tots, que cooperin...

Malgrat tot, en alguns grups s'ha comprovat que els equips d'aprenentatge cooperatiu funcionen molt be. Normalment es tracta de grups molt cohesionats, en els quals el conjunt de l'alumnat té una relació, en major o menor mesura, d'amistat. Porten molt de temps junts i han anat teixint entre ells, al llarg del anys, forts lligams afectius. Així doncs, per què deixar de treballar de manera cooperativa en grups poc cohesionats si podem programar activitats amb la finalitat de “posar-los a punt” per treballar d'aquesta forma de manera que no ho trobin tan estrany? Per avançar en la direcció de la *cohesió de grup* hem de disposar dels recursos apropiats, ja que aquesta cohesió és una condició necessària, tot i que no suficient, per a estructurar el grup de forma cooperativa.

Efectivament, és evident que, en la majoria dels casos, abans d'introduir l'aprenentatge cooperatiu, haurem de preparar mínimament el grup. Ha d'anar-se creat, poc a poc, un clima favorable a la cooperació, l'ajuda mútua, la solidaritat... Es tracta d'incrementar a poc a poc la consciència de grup, que tots formin part d'una petita comunitat d'aprenentatge. En definitiva, es tracta de programar una sèrie de dinàmiques de grup i altres activitats que afavoreixin aquest *clima* i contribueixen a crear aquesta consciència col·lectiva de grup. Entenem per *dinàmiques de grup* el conjunt d'operacions i elements que provoquen en els que hi participen un determinat efecte en funció de les necessitats d'un moment donat en un grup determinat: que els participants es coneguin millor, que interactuin de forma positiva, que estiguin motivats per treballar en equip, que prenguin decisions consensuades, etc. Vejam, per tant, quins són els aspectes relacionats amb la cohesió de grup –què es el que està passant en el grup que dificulta la cohesió- i així, seguidament, programar les activitats i les dinàmiques de grups encaminades a superar els punts dèbils identificats.

De totes formes, tampoc no s'ha de caure en l'extrem oposat de voler preparar tant el grup abans d'introduir l'aprenentatge cooperatiu, que mai arribem a veure'l suficientment disposat a treballar d'aquesta manera. Com ja hem dit, els tres àmbits d'intervenció que hem destacat estan estretament relacionats. A mesura que el grup acumuli petites experiències positives de treball en equips cooperatius, la seva cohesió com a grup també augmentarà, i com més cohesionat estigui, més fructíferes seran les successives experiències de treball en equip.

On, quan i com treballar la cohesió del grup

No es tracta de simplement realitzar algunes actuacions aïllades. Més aviat es tracta de quelcom que hem de tenir en compte en el *dia a dia* del grup mentre duem a terme les diferents activitats programades, ja sigui a les hores de tutoria, ja sigui a les sessions de classe de les diferents àrees: tot el que fem a classe, depenent de com es plantegi, pot contribuir a millorar la cohesió del grup.

La majoria de les actuacions corresponents a aquest àmbit d'intervenció A proposades en el *Programa CA/AC* es poden dur a terme a les hores de tutoria: activitats per demostrar la importància i l'eficàcia del treball en equip, dinàmiques de grup que fomentin el coneixement mutu, per millorar les relacions entre els alumnes, per prendre decisions consensuades sobre aspectes que afectin tot el grup classe, etc.

Aquestes activitats i dinàmiques de grup, per suposat, no es programen a la babalà, sinó després d'haver analitzat l'estat del grup classe en quant a la seva cohesió, després d'haver identificat els punts dèbils de la cohesió d'un grup en concret. En altres paraules, s'ha d'identificar primer el clima de l'aula, la relació entre els seus components, el valor que es dona al treball en equip, a la solidaritat, al respecte, etc.

No es tracta, però, de treballar aquest aspecte –la cohesió del grup– només durant les tutories del grup. Es poden utilitzar molts altres moments: l'assemblea de la classe; la salutació inicial, pel matí, i el comiat, per la tarda; moments puntuals de reflexió motivats per algun esdeveniment extraordinari o algun conflicte que hagi aparegut, etc.

A més, podem utilitzar moltes altres activitats destinades, inicialment i principalment, a treballar continguts i competències d'una àrea determinada, les quals, segons com siguin plantejades, poden també ser útils, de forma secundària, per cohesionar el grup. Per exemple, a l'àrea d'expressió plàstica, construir una mascota amb materials que hagin portat tots els alumnes de la classe; a les àrees de llengua i matemàtiques, introduir activitats en les quals els alumnes hagin d'intercanviar els materials de què disposa cadascú per poder culminar la tasca que se'ls ha demanat; destacar els aspectes de grup com ara l'ajuda mútua, la col·laboració, el valor de la diferència... a les activitats proposades per treballar a les diferents àrees; demanar als alumnes de famílies immigrades que expliquin alguna cosa dels seus països d'origen o de la seva cultura per conèixer de primera mà allò que només haguessin pogut conèixer a través d'altres mitjans més indirectes, etc. Tot això, sens dubte, pot contribuir a cohesionar més el grup de classe i millorar el clima o l'ambient de l'aula.

Les celebracions de grup

Les celebracions de grup mereixen una menció especial donada la seva enorme contribució a la millora del clima de l'aula i la cohesió del grup. Ja ho vàrem afirmar amb tota claredat en una altra ocasió:

Els docents, sovint “pequem” de racionalitzar en excés el procés d’ensenyament i aprenentatge i, des de la nostra òptica tan racional, donem poca importància a aspectes com el reforç positiu, les recompenses de grup i les celebracions. Per suposat, els alumnes han d’estudiar perquè és el que han de fer, és la seva obligació. No obstant això, no els fa cap mal, més aviat el contrari, el reconèixer de tant en tant l’esforç que fan i el felicitar-los si aconsegueixen aprendre allò que cadascú s’havia proposat i, a més, aprenen una mica més a treballar en equip (Pujolàs, 2003, pàg. 123).

Les celebracions de grup cada vegada que s’aconsegueix quelcom gràcies a l’esforç de tots són un element molt important: *sentir* que han assolit el que s’havien proposat perquè han aconseguit que tots –cadascú dintre de les seves possibilitats- hagin progressat en el seu aprenentatge. A partir d’aquesta constatació, *se senten valorats i respectats*, condicions indispensable per a què els alumnes vagin reafirmant el compromís d’aprendre i renovin l’entusiasme per treballar i formar part d’un equip cooperatiu i d’un grup de classe que s’ha anat convertint, i es va convertint cada vegada més, en una petita comunitat d’aprenentatge. Així mateix, són condicions imprescindibles per a què els alumnes, cada vegada més, reafirmin l’autoconvenciment de sentir-se, *tots*, capaços d’aprendre: *uns* gràcies a l’ajuda dels demés quan ha estat necessari, i *altres* satisfets per haver contribuït a fer que els companys aprenguin.

Estem convençuts què, en general, fa falta introduir a la classe més elements de celebració (sempre, és clar, que hi hagi quelcom important a celebrar). Aquestes celebracions de grup són més freqüents a l’educació infantil i primària, i menys a la secundària. Postman (2000) denuncia que, des d’una mentalitat que valora exclusivament la utilitat “econòmica”, es considera “una futilitat o un ornament, és a dir, la pèrdua d’un temps molt valuós” qualsevol activitat escolar de caràcter festiu o de celebració que no tingui una finalitat estrictament acadèmica. En canvi, en realitat, no celebrar l’èxit col·lectiu segurament equival a perdre una ocasió immillorable per reforçar les ganes d’aprendre de molts alumnes a qui bona falta els fa.

A manera d’il·lustració de tot el que acabem de dir i, en general, de la importància que tenen les intervencions relacionades amb l’àmbit A del *Programa CA/AC* que descrivim, oferim part de la “Història de DJ”, presentada al *II Congrés Iberoamericano sobre Síndrome de Down* celebrat a Granada del 29 d’abril al 2 de maig del 2010 (Breto i Pujolàs, 2010):

(...)

La importància de conèixer-nos...

Hem donat en un punt clau, la importància de conèixer-nos per poder treballar junts, per acceptar-nos, per comprendre l’altre, per poder posar-nos a la seva pell... El model proposat pel *Programa CA/AC* ens parla de la importància de treballar el coneixement mutu i la cohesió del grup. Per a què els nens puguin treballar junts i ho facin a gust, és necessari que es coneguin i que el grup classe es cohesioni, que hi hagi un bon *clima* a la classe. En aquest model es proposen unes dinàmiques en aquest sentit. A la nostra classe se’n van dur a terme algunes i en altres casos ens vam inspirar en les propostes en el moment de plantejar diferents activitats:

*La maleta*⁵:

Inspirant-nos en aquesta dinàmica, des del principi de l’escolarització dels nens als tres anys, vàrem realitzar una adaptació per donar valor a allò que els nens porten de casa. Diàriament, els nens porten de forma natural i espontània llibres, dibuixos, objectes personals, flors,

⁵ Vegeu la descripció d’aquesta dinàmica de grup a l’apartat 1.2.8 de la segona part del document.

textos... A l'assemblea del matí, en un moment estipulat, els ensenyen a la resta de companys, els expliquen el que signifiquen, llegeixen els textos, es regalen cartes, dibuixos... En aquest acte, aparentment tant simple, passen moltes coses i en diverses direccions. El nen percep que tots els tresors que porta de casa, de vegades de la família, de vegades elaborats per ell mateix, tenen un valor pels demés, que hi ha una afectivitat, un respecte... Ho percep en el silenci absolut que hi ha quan ell es posa dret per mostrar-lo, en la mirada d'atenció dels companys, en expressions com ara «és molt bonic», «t'hi has esforçat molt», «has hagut de treballar molt»... A més a més, a la resta ens aporta un molt alt grau de coneixement del nen i el seu entorn.

En DJ era un nen molt estimat a qui pràcticament cada matí tothom regalava dibuixos i cartes, cosa a la qual havia de respondre amb «gràcies». Enteníem que ell havia de participar plenament d'aquesta dinàmica i estar a l'altre costat. Ell també podia participar portant objectes de casa, dibuixos... Així doncs, vam demanar a la família de DJ certa complicitat (aprofitem per comentar que la complicitat de les famílies és també necessària amb altres nens que, per la seva timidesa, no s'obren a la resta d'alumnes de manera espontània). Els demanem que porti a classe fotos (del gat, dels cavalls que munta, de la família...) o dibuixos pels altres nens, ja que així tindrà l'oportunitat de ser el protagonista igual que la resta de companys. Així ho vàrem fer, i d'aquesta manera, el vàrem anar coneixent una mica més: què fa fora de casa, la seva mascota... Ell també se sent bé, se sent important, estimat; va entenent que pot participar a l'assemblea, a les activitats del gran grup. És tractar amb igual respecte que la resta de companys. El que ell diu és escoltat i reforçat per la professora... és un més.

L'entrevista⁶:

Ens vàrem inspirar en aquesta dinàmica per plantejar una de les primeres activitats en 3r d'Educació Infantil amb l'objectiu d'aprofundir en el coneixement mutu. L'activitat girava al voltant de les vacances d'estiu. Vàrem pensar que ens agradaria que els nens ens expliquessin les seves experiències estiuenques, però creïem que seria més interessant, que en trauríem més profit, si ho fèiem utilitzant la dinàmica de l'entrevista. Vam demanar als nens que portessin una fotografia del lloc on havien passat les vacances per facilitar l'evocació de les seves experiències. Aquestes fotos venien amb una petita explicació: lloc, persones que hi surten, què feien... escrita per les famílies. Els nens que formaven cada parella havien de fer-se preguntes els uns als altres, explicar-se coses sobre les vacances. D'aquesta entrevista, cadascun d'ells havia de treure el màxim d'informació de les vacances de l'altre, i després ho havia d'explicar oralment a la resta de la classe, a més d'escriure també un petit text que acompanyava la foto del seu amic.

DJ va explicar amb les seves primeres paraules-frase les imatges de les fotos als seus companys: «aigua», «freda». Amb aquestes dades i amb la informació aportada per la família a la professora, els companys van poder explicar com havien estat les vacances a la resta de la classe. Els companys de DJ van explicar el que ells havien fet de vacances amb les fotografies al davant. A DJ li van agradar molt les fotos i va seguir amb interès l'explicació. Amb tot el material gràfic vam elaborar *El llibre de les vacances*.

Gràcies a aquesta activitat, ens vàrem conèixer una mica més, vàrem treballar amb altres aspectes curriculars i, amb la producció final del llibre, es va aprofundir en el sentiment de cohesió del grup.

Les Pàgines Grogues⁷:

Va ser a 3r d'Educació Infantil que vam fer les nostres pròpies "Pàgines Grogues". Primer, en assemblea, cada nen va pensar què era allò que feia millor, allò en que destacava i que se sentia capaç d'ensenyar a la resta per què ho aprenguessin. Hi ha nens que saben molt bé quins són els seus punts forts i que són capaços de fer aquesta reflexió introspectiva: llegir, escriure,

⁶ Vegeu la descripció d'aquesta dinàmica de grup a l'apartat 1.2.7 de la Segona part del document.

⁷ Vegeu la descripció d'aquesta dinàmica de grup a l'apartat 1.2.10 de la Segona part del document.

pintar, jugar... y després expressar-ho. Però d'altres no. Aquest era el cas de DJ, però no vam deixar que ens impedis de dur a terme aquesta dinàmica. En aquests casos, són la resta dels companys els que ajuden parlant de les virtuts dels seus companys: «És molt bo jugant a pilota, pintant...». Es poden escoltar moltes veus quan arriba el torn de DJ. Tots tenen molt clar que el nostre protagonista és expert en consolar els nens quan ploren. Ningú ho fa com ell: arriba el primer al costat del nen que plora, l'abraça, l'acaricia, busca alguna resposta amb la seva mirada interrogant... « DJ sap consolar molt bé ». Estem totalment d'acord. Un cop tothom té clar quin és el seu punt fort, allò en què destaca, realitzem un treball gràfic de llenguatge publicitari que combina la paraula escrita i la fotografia. El resultat final torna a ser un llibre de classe, que com totes les produccions col·lectives, viatja per torns cada dia a la casa d'un nen per poder compartir-lo amb la família (també es va penjar al bloc del col·legi). Aquestes produccions col·lectives ajuden, a més, a cohesionar la comunitat escolar al fer partícips a les famílies. Totes aquestes produccions de grup tenen aquest efecte cohesionador.

No s'arriba per casualitat a aquesta situació tan emocionant de què siguin els demés els que ajuden l'altre a trobar els seus punts forts. Darrera de l'activitat s'amaga un treball quotidià de reforç dels aspectes positius de cadascú, de valoració en veu alta de l'esforç que realitzen tots i cadascú en un moment determinat, no només d'allò concret que s'ha aconseguit. La pràctica d'aquesta pedagogia positiva de la que parlàvem anteriorment ho impregna tot. Aquest missatge optimista des de l'adult acaba encomanant-se a tots els que viuen a l'aula i ho acaben fent seu, posant-li cadascú les seves pròpies paraules.

(...)

L'emoció...

Sempre explico als pares que a les nostres classes es viuen moltes coses que són difícils d'expressar. El nostre univers escolar està ple de vida; els companys de classe, de nivell, de cicle, de tutoria, les altres professores... tots formem part d'aquest cercle social. Tots junts aprenem i gaudim, que significa molt més que estar simplement l'un al costat de l'altre. El més important que es viu a les aules no pot reflectir-se en un paper. És molt difícil posar-hi paraules. És l'emoció. Aquesta emoció que es verbalitza amb un «estic nerviós», «em fa molta emoció» quan anem a començar una tasca i els posa alerta per començar el treball amb els cinc sentits.

En aquesta experiència de treball cooperatiu, cadascun dels alumnes forma part d'un equip amb una identitat especial. En ell, cada nen té assignat un càrrec amb unes funcions molt clares. Malgrat la seva curta edat, entenen la necessitat de l'especialització, la interdependència que es crea entre ells, la necessitat de la responsabilitat individual per a què tot funcioni bé... I senten. Es generen molts sentiments provocats per les interaccions dels companys, una autèntica escola de la vida. Senten decepció quan no els entenen, tristesa quan el company no es troba bé, alegria quan juguen junts, felicitat quan entre tots aconsegueixen quelcom de realment difícil.

A les nostres aules, degut a aquesta organització cooperativa, les interaccions entre els nens són intenses. Totes elles són educatives, la qual cosa no vol dir que siguin fàcils ni còmodes. N'hi ha d'inoblidables, gestos i paraules que emocionen: «Vine, seu aquí amb nosaltres», «porta't bé, si no, ja veuràs», «vols que t'ajudi», «L'estimo tant...». Totes ens indiquen que aquests petits són capaços de pensar en els altres, de preocupar-se per ells, de reflexionar, de responsabilitzar-se...

Els canvis produïts en la conducta de DJ, el seu progrés com a persona, es van dur a terme principalment per l'amor, el món dels sentiments, de l'emoció.

Jo també sóc de la classe de la Criqueta i de l'equip...

Com s'explica en el model teòric-pràctic del *Projecte PAC* i en el *Programa CA/AC*, és molt important la cohesió del grup classe. En aquesta línia treballem moltíssim en tots els anys d'Educació Infantil. En el primer curs, als tres anys, vàrem posar nom a la classe. Des de llavors, som la classe de la Criqueta. Aquesta és la classe a la que va arribar DJ, i no a cap altra de diferent.

Ben aviat ens vam adonar que era molt important per DJ formar part, estar amb nosaltres, sentir-se estimat. A l'assemblea final del matí o de la tarda, al moment d'acomiar-nos, fèiem una reflexió verbal. Demanàvem (la professora i/o els nens) felicitacions per a un company que s'hagués esforçat, o les demanàvem per a nosaltres mateixos, o per a l'equip, per haver aconseguit acabar els treballs ràpidament, o per a tot el grup classe. Ho celebràvem amb abraçades, aplaudiments, cadenes de petons, frases... En molts moments, l'emoció és tant gran per a tot el grup classe en aconseguir realitzar reeixidament una tasca, que ajuntem les mans i diem «Som un equip i ho hem aconseguit!», referint-nos a tot el grup classe. A tots ens agrada ser felicitats quan es fan les coses bé. DJ no és cap excepció. Les contínues celebracions que realitzàvem després de cada èxit, amb l'objectiu d'enfortir el sentiment de pertinença al grup classe, eren capaces de modelar les conductes dels nens, cosa que vàrem utilitzar al màxim.

(...)

Dimensions d'anàlisi del grau de cohesió del grup

En el *Programa CA/AC* s'han considerat cinc dimensions diferents, totes elles relacionades amb allò que, en termes generals, hem anomenat la cohesió del grup. Són les següents:

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

Per a cadascuna d'aquestes dimensions, el programa ofereix al professorat una sèrie d'actuacions (activitats de reflexió i dinàmiques de grup) que poden ser útils a l'hora de treballar aquestes dimensions amb els alumnes. Lògicament, es comença per aquells aspectes que, en la reflexió i anàlisi sobre la cohesió d'un grup determinat d'alumnes – dut a terme al principi del procés de formació/assessorament –, es consideren més urgents, aquells que constitueixen els *punts dèbils* d'un grup classe determinat.

En els següents subapartats es troba una descripció de les activitats i dinàmiques de grup que el *Programa CA/AC* proposa per a cadascuna d'aquestes dimensions.

1.1 Dinàmiques de grup per fomentar la participació, el debat i el consens en la presa de decisions

1.1.1 El grup nominal⁸

Aquesta dinàmica –tal i com l'exposa Maria Lluïsa Fabra (1992)- serveix per obtenir informacions, punts de vista o idees dels alumnes a partir d'un tema o problema determinat. Es duu a terme d'una forma estructurada, de manera que faciliti la participació dels més tímids i impedeixi el protagonisme excessiu dels més agosarats. Segons la professora Fabra, és una tècnica especialment útil quan es vol que el grup classe prengui decisions consensuades sobre aspectes relatius a les normes, la disciplina, activitats de grup, etc. Però també pot servir, per exemple, per a què el professor pugui conèixer, un cop acabat el tema, quins són els coneixements que els alumnes han adquirit o que consideren fonamentals.

S'aplica de la següent manera:

- Prèviament, el professor –o un alumne o altra persona que actuï com a facilitador- explica clarament quin és l'objectiu que es pretén aconseguir mitjançant l'aplicació d'aquesta tècnica, i també quin és el tema o el problema sobre el qual cal parar tota l'atenció.
- En un temps d'uns cinc minuts, cada participant, individualment, ha d'escriure les informacions, propostes o suggeriments que li vinguin al cap sobre el tema o problema que es tracta.
- El facilitador demana als participants, un per un, que expressin una de les idees que han escrit per anotar-les a la pissarra. Si algú no vol participar-hi, pot passar, i si algú té més d'una idea, haurà d'esperar a la següent ronda, suposant que anteriorment ningú més hagi aportat una idea igual o semblant. Queda clar, doncs, que allò que és important són les idees, no qui les aporta.
- Quan s'hagin fet les voltes necessàries, totes les idees han d'haver quedat anotades a la pissarra. Llavors, la persona que dinamitzi la tècnica ha de demanar si tot ha quedat clar per a tothom. Si hi ha cap dubte sobre alguna aportació, és el moment de demanar a qui l'hagi formulat que faci els aclariments pertinents. Es tracta només d'aclariments, no d'objeccions o crítiques a les idees recollides.
- Al final, totes les idees han de quedar recollides a la pissarra amb una etiqueta ordenada alfabèticament: la primera idea és l'A, la segona la B, la tercera la C, etc.
- En el següent pas, cada participant jerarquitzava les idees exposades, puntuant amb un 1 la que consideri més important, amb un 2 la segona en importància, amb un 3 la tercera, i així successivament fins a puntuar totes les idees exposades (si hi havia 12 idees, la darrera obtindria una puntuació de 12).
- Immediatament s'anoten a la pissarra, juntament amb cadascuna de les idees, la puntuació que cada participant li ha atorgat. Al final, se sumen les puntuacions de cada idea. D'aquesta manera es pot saber quines són les idees millor valorades per tot el grup classe: les que hagin obtingut menys puntuació entre tots els participants.
- Finalment, es comenten, es discuteixen o es resumeixen –segons el cas- els resultats obtinguts.

⁸ Fabra (1992).

Si el grup és molt nombrós, i suposant que estigui dividit en diferents equips, es pot agilitzar l'aplicació d'aquesta tècnica tot seguint el mateix procediment, però substituint el treball individual per treball en equips. Cadascun d'ells haurà de pensar i escriure les idees relacionades amb el tema o problema en qüestió, i quan toqui, puntuar-les.

1.1.2 Les dues columnes⁹

Aquesta dinàmica és molt adequada a l'hora de decidir de forma consensuada quina és la millor solució a un problema o qüestió amb diferents alternatives.

La dinàmica de les *dues columnes* (Fabra, 1992) és un procediment molt senzill que facilita el consens quan els membres d'un grup classe han de prendre una decisió o resoldre un problema que té diverses alternatives i no saben quina és la millor. Aquesta dinàmica es complementa molt bé amb la del *grup nominal*: es pot utilitzar a la darrera fase d'aquesta dinàmica per aconseguir que el grup s'asseguri, fins a un punt acceptable, que l'alternativa que hagi estat més valorada és efectivament la que ofereix millors garanties de reeixir.

La dinàmica de les *dues columnes* és, pròpiament, una forma de valoració d'alternatives que facilita el diàleg i el consens, ja que evita molts dels enfrontaments que es donen quan algú té un excessiu protagonisme i intenta imposar la seva opinió a la resta. El facilitador anota les alternatives proposades pels participants, però no el nom de qui les ha proposat. Tothom pot aportar les alternatives que consideri oportunes i, quan ja no n'hi ha de noves, es passa a fer una valoració de cadascuna d'elles.

El procediment és el següent:

- Les propostes o alternatives han de quedar anotades en un extrem de la pissarra, etiquetades alfabèticament (amb una A, la primera; amb una B, la segona; amb una C, la tercera, etc.)
- Es divideix l'espai que queda de pissarra en dues parts amb una línia vertical. En una part s'escriu "Aspectes positius" i a l'altra "Conseqüències no desitjades". No s'escriu "aspectes negatius" per evitar que qui l'hagi proposat la defensi a ultrança quan, en realitat, el que convé és que la classe s'oblidi de qui ha fet les propostes i centri tot l'interès en el contingut de les mateixes, no en els autors (figura 13).
- A continuació, es llegeix la proposta A i es demana a tots els participants que col·laborin explicitant els aspectes positius que hi perceben (què solucionen, quines avantatges tenen...) i s'escriuen a la columna corresponent de la pissarra.
- Després es demana als participants que pensin i expliquin les "conseqüències no desitjades" de la mateixa proposta (què pot passar si ho fem, com podrien evolucionar els fets si portem a terme la proposta...) i també s'apunten a la columna corresponent.
- A continuació es fa el mateix amb la resta de propostes: la B, la C, etc.
- Finalment, es demana al grup que analitzi el que s'ha escrit a cada columna en relació a totes les propostes. A partir d'aquí es pot valorar quina és la més adient (la que ens permet superar el problema amb més garanties o aconseguir l'objectiu desitjat amb menys despeses). Com és natural, els criteris d'avaluació de les diferents alternatives no han de ser quantitatius, sinó qualitius: de vegades, una sola conseqüència no desitjada pot invalidar una alternativa.

⁹ Fabra (1992)

Alternativa	Aspectes positius	Conseqüències no
A).		
B).		
C).		
Etc.		

Figura 13

Aquesta dinàmica, a més de canalitzar el diàleg i facilitar la presa de decisions, té altres avantatges: millora el raonament lògic, la capacitat de síntesi i l'expressió verbal de l'alumnat. A més, els obliga a col·laborar i a acostumar-se a donar més importància als objectius comuns que a les necessitats individuals.

Per altra part, com en la dinàmica del grup nominal, es pot substituir el treball individual pel treball en equip: els que pensen i aporten les alternatives, valorant-les una a una, són els equips cooperatius, no els alumnes individualment¹⁰.

1.1.3 La bola de neu¹¹

Cada alumne elabora individualment un llistat amb tres temes que li agradaria treballar, tenint en compte on som i la finalitat del treball que estem fent en el gran grup.

A continuació, formem diferents equips. Cada equip escull un secretari que pren nota de les aportacions de tots els membres de l'equip. Anem llegint per torns els nostres temes i al mateix temps eliminem les aportacions que es repeteixin. Si hi ha dubtes en algun dels temes proposats, demanarem a les persones implicades que concretin el que han volgut dir. Si s'arriba a un acord, es suprimeix una, i si no, es deixen les dues opcions.

Un cop recollides totes les aportacions de cada equip, fem una posada en comú en el gran grup. Per torns rotatoris (per evitar que un equip acapari totes les propostes) es va elaborant un llistat amb la participació de tots. Escriurem els resultats en un lloc visible per a tots.

És el moment de classificar, categoritzar i agrupar les propostes. Així, anirem eliminant aquelles propostes incloses dins d'altres. Per exemple, si en el llistat n'apareixen com ara "estrelles", "lluna", "univers", "Júpiter"... es pot sintetitzar tot en la paraula "univers"; si els temes que es proposen són "fam", "tercer món", "solidaritat", "ajuda",

¹⁰ Vegeu una adaptació d'aquesta dinàmica a l'activitat descrita a l'apartat 1.4.1. "Treball en equip, sí o no?"

¹¹ Aportada per Joan Traver (Projecte PAC: Equip d'Investigació de Zona, Castelló-València), adaptada de García López et al. (2002).

“ONG”... potser es podria agrupar tot dins d’“ONG”, donat que inclou les altres propostes.

Amb el llistat que quedi, escollirem un tema que debatrem mitjançant l’argumentació i tres criteris: importància, urgència i possibilitat de realització.

Qualsevol component del gran grup pot defensar un i només un dels temes. Mitjançant aquests raonament, proposarem als membres del gran grup que es decideixin per un dels temes, i així fins a escollir-ne un, si fos necessari, per majoria.

1.1.4 Opcions enfrontades¹²

Aquesta tècnica de treball en grup permet aproximar-se a l’anàlisi de realitats socials conflictives en les que es donen dos o més punts de vista contraris o enfrontats. Ensenya les habilitats i estratègies bàsiques del debat i la discussió argumentativa en públic, estimulant la comprensió i la tolerància, així com la superació de prejudicis.

En síntesi, les fases de la tècnica són:

- Preparació. Després d’escollir el tema o tòpic, es divideix la classe en tres grups de treball: “A”, a favor d’una de les posicions; “B”, a favor de l’altra posició i “C”, moderador i conclusions. Posteriorment, es fa una selecció de materials, suports d’informació i es dedica un temps a preparar el debat subdividint cada grup en tres subgrups, els representants dels quals participaran en el debat.

Els subgrups “A” buscaran arguments a favor de l’opinió “A” i intentaran buscar aquells altres que treguin validesa als argument que recolza l’opinió contrària (“B”). S’organitzarà la informació i els materials amb arguments del debat. Els subgrups “B” realitzen el mateix treball respecte l’opinió “A”. Mentrestant, els subgrups “C”, amb el material informatiu recollit, prepararan la conducció del debat, tot buscant arguments a favor i en contra de cadascuna de les posicions enfrontades, seleccionaran i plantejaran qüestions per formular el debat, prepararan la introducció al tema i l’ordre de les intervencions, així com la fase de cloenda amb les últimes opinions de síntesi.

- Desenvolupament del debat. Prèviament, els representants dels subgrups es reuniran amb els de la mateixa posició per coordinar l’estratègia. La realització del debat, a ser possible, s’obrirà a d’altres grups d’alumnes o de la comunitat educativa del centre. Durarà entre 30 i 60 minuts.
- Elaboració de les conclusions. Cada grup, amb la informació recollida i treballada, pot realitzar una revista mural que sintetitzi les seves conclusions i pugui així exposar-les.

Una proposta didàctica d’aquesta tècnica, així com d’altres tècniques cooperatives, es pot veure a R. García, J.A. Traves, et alt. (2002).

¹² Aportada per Joan Traves (Projecte PAC: Equip d’Investigació de Zona, Castelló-València), adaptada de García López et alt. (2002)

1.2 Algunes dinàmiques de grup per afavorir la interrelació, el coneixement mutu i la distensió dins del grup

1.2.1 La pilota¹³

Es tracta d'un joc per a què els participants aprenguin el nom de tots els companys durant els primers dies del curs.

Es dibuixa un gran cercle al terra de la classe, al pati o en una sala gran. Un alumne es col·loca dins del cercle amb una pilota. En veu alta, diu el seu nom i, a continuació, diu el nom d'un altre company de classe, a qui passa la pilota, i, a continuació, seu dins el cercle («Em dic Ana i li passo la pilota al Joan»). No es pot ajudar a l'alumne que no sap cap nom: ha d'anar dient noms a l'atzar fins que n'encerti un. L'alumne que rep la pilota es col·loca dret al centre del cercle i fa el mateix: repeteix el seu nom i pronuncia el d'un altre company a qui li passa la pilota abans de tornar a seure dins el cercle («Em dic Joan i li passo la pilota a...»). Aquesta operació es repeteix fins que tots els participants estiguin asseguts dins el cercle.

El professor controla el temps que dura la dinàmica, des que el primer estudiant pronuncia el seu nom fins que l'últim seu dins el cercle. Aquesta dinàmica pot repetir-se en dies successius i es tracta, evidentment, què cada vegada triguin menys en realitzar-la: senyal que cada vegada coneixen millor el nom dels companys.

Variació:

Quan els participants ja coneixen perfectament els noms de tothom, es pot seguir amb aquesta dinàmica per crear un bon ambient dins del grup. En aquest cas, quan un participant passa la pilota a l'altre abans de seure dins del cercle, diu, a més del nom de la persona a qui li passa la pilota, una qualitat seva: «Sóc en Joan i li passo la pilota a l'Anna per què és una persona que sempre està disposada a ajudar»...

1.2.2 La cadena de noms¹⁴

És important conèixer el nom de les persones amb les que convivim. La primera senyal de respecte cap a una altra persona és adreçar-s'hi pel nom. Aquest és el primer signe d'identitat i valoració de la persona. Per aquest motiu, aquesta dinàmica ha de realitzar-se a la primera sessió de l'inici del curs. Aquest joc s'ha de plantejar sols en grups en els que els estudiants no es coneixen.

L'objectiu de l'activitat és que els alumnes memoritzin els noms dels seus companys de grup classe en forma de joc. És important que, en la presentació, cada alumne digui el nom amb el que se sent més identificat.

Un cop s'hagi presentat el professor, es demana a un alumne que digui el seu nom. A continuació, el següent haurà de dir el seu i el del company anterior, i així cadascú, i en veu alta, ha de dir el seu nom i el de tots els companys anteriors. La dinàmica finalitzarà en el moment en què estiguem segurs que tots els alumnes coneixen el nom de la resta de companys.

¹³ Adaptada de www.lauradandler.com Presentada per Coral Baz (Proyecto PAC: Grup d'Investigació de Zona, Andalusia).

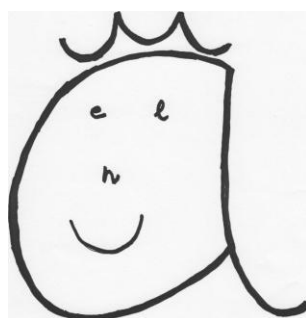
¹⁴ Presentada per Coral Baz (Proyecto PAC: Grup d'Investigació de Zona, Andalusia).

1.2.3 Dibuixar la cara amb les lletres del nom¹⁵

Aquesta activitat està pensada per a la primera sessió del curs. L'objectiu és que els alumnes del grup es coneguin.

Cada alumne haurà de dibuixar la seva cara a partir de les formes que tenen les lletres del seu nom (vegeu l'exemple a la figura 3). Aquestes cares es recullen, barregen i es reparteixen a l'atzar entre els alumnes. A continuació, cada persona haurà de buscar la persona que correspongui a la cara que li ha tocat. Finalment, es poden penjar totes les cares dels alumnes del grup al suro de la classe.

Aquesta dinàmica resulta molt interessant per què l'estudiant ha de representar-se a sí mateix per tal de ser identificat. D'aquesta manera, l'activitat incideix en dos aspectes clau en el desenvolupament personal de l'estudiant: la seva pròpia imatge i el joc de creativitat que l'activitat requereix. Tota aquesta activitat està al servei de la memorització dels noms d'una manera lúdica.



Manel

Figura 3

1.2.4 Trencaclosques amb endevinalles, versos o dites¹⁶

L'activitat es realitza durant els primers dies del curs. És una dinàmica de grup que té la finalitat de què els alumnes es coneguin, es relacionin i vagin prenent confiança.

Un cop iniciada la sessió, cada alumne rep una part d'una endevinalla, vers o dita. El número de parts ha d'oscil·lar entre dos i quatre (vegeu-ne alguns exemples a les figures 14 i 15). L'activitat consisteix a buscar per la classe els companys que tenen la part o parts que es necessiten per completar el text. Seuen junts, parlen i es coneixen millor. Finalment, cada grup llegeix el seu text complet i es presenten, dient el nom, edat, aficions, etc.

El docent que porti a terme aquesta activitat ha de transmetre confiança i seguretat, facilitant la participació i ajudant aquells que tinguin dificultats.

¹⁵ Presentada per Coral Baz (Projecte PAC: Grup d'Investigació de Zona, Andalusia)

¹⁶ Presentada per Coral Baz (Projecte PAC: Grup d'Investigació de Zona, Andalusia)

DITES	
N'hi ha...	... per llogar-hi cadires.
A l'estiu...	... tota cuca viu.
Per Sant Joan, el blat al camp...	... per Sant Pere, el blat a l'era.
Tal faràs...	... tal trobaràs.
Qui no s'arrisca...	... res no pisca.
Els testos...	... s'assemblen a les olles.
Qui dia passa...	... any empeny.

Figura 14

POEMES	
Dins la fosca, tot d'una, Sobre el tronc d'un vell pi, S'enfilava la lluna Com el punt d'una "i".	Saps on és la fageda d'en Jordà? Si vas pels volts d'Olot, amunt del pla, trobaràs un indret verd i pregon com mai més n'hagis trobat al món:
Muntanyes del Canigó fresques són i regalades, més que més ara a l'estiu que les aigües són gelades.	Marieta vola, vola, Tu que portes camisola, Si m'ensenyes el camí del cel Et donaré pa i mel.

Figura 15

1.2.5 La teranyina¹⁷

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

1.2.6 La silueta¹⁸

Agrupem els nens en petits grups, de quatre o cinc persones. Utilitzem paper continu i, per torns, els alumnes s'estiren sobre el paper de manera que un company pugui dibuixar-ne la silueta. Després es pengen a la paret les siluetes, utilitzant cinta adhesiva

¹⁷ Dinàmica aportada per Ana Belén Sánchez, del Colegio Gredos de San Diego, El Escorial, en el "Curso de Experto Universitario en Aprendizaje Cooperativo", organitzat per UCETAM i la Universidad de Alcalá de Henares (curs 2006-2007).

¹⁸ Dinàmica aportada per Ana Belén Sánchez, del Colegio Gredos San Diego, El Escorial, en el "Curso de Experto Universitario en Aprendizaje Cooperativo", organitzat per l'UCETAM i la Universidad de Alcalá de Henares (curs 2006-2007).

o xinxetes, rodejant la classe o al passadís. Després, els alumnes de la classe han d'escriure una frase bonica o simpàtica sobre cadascun del companys. Si no el coneixen prou bé, sempre es pot destacar una característica física o de la personalitat que ens resulti especialment agradable.

Variació:

Si no es disposa d'espai suficient, es pot dur a terme a l'aula una adaptació. En lloc de fer servir siluetes, es repartiran fulls de mida DIN A-3 a cada alumne. Allà hi ha d'escriure el nom i fer un petit dibuix que l'identifiqui. Col·loquem tots els papers a la paret per què hi escriguin tots els companys.

L'objectiu que es busca amb aquesta dinàmica és actuar sobre l'autoestima individual de cada participant i del grup. Es busca la cohesió i que tots i cadascun dels participants se senti bé dins del grup.

1.2.7 L'entrevista¹⁹

Cada participant té un número. Es treuen d'una bossa els números a l'atzar, de dos en dos, de manera que el grup quedi repartit en parelles i, si és necessari, amb un petit grup de tres.

A la primera fase d'aquesta dinàmica, cada parella s'entrevista mútuament a partir d'un qüestionari d'habilitats, aptituds i defectes que han decidit prèviament entre tots.

A la segona fase, cada participant ha d'escriure una frase que resumeixi les característiques bàsiques del seu *soci*. S'intercanvien les frases i es corregeixen si algú ho creu adient.

Finalment, a la tercera fase, cadascú llegeix la frase que ha escrit, presentant com és el company d'entrevista que li ha tocat, a la resta del grup.

Aquesta dinàmica es pot fer més d'un cop canviant el tipus de preguntes que han de respondre a l'entrevista. En successives aplicacions de la dinàmica de grup, poden fer-se preguntes cada vegada més profundes o personals.

1.2.8 La maleta²⁰

El mestre es presenta a l'aula amb una caixa en forma de maleta, guarnida de forma personalitzada, amb uns quants objectes a dintre (els que es determinin, tres o quatre) que representin alguna faceta de la seva personalitat: aficions, habilitats, defectes, manies, etc. Els va traient i els ensenya a tota la classe explicant què representa cada objecta: «Aquesta rajola vol dir que m'agrada molt la xocolata i, en general, totes les coses dolces...».

A continuació, els expliquem que això mateix és el que hauran de fer cadascun d'ells quan els avisem. El dia que porten la maleta carregada d'objectes, els mostraran als companys i els explicaran què signifiquen cadascun d'ells.

Variació:

No només poden portar objectes dins la maleta, sinó també fotografies, escrits, poesies, lletres de cançons que els agradin d'una manera especial... Amb tot aquest material es pot fer una mena de *llibre de presentació* del grup que passa d'una família a l'altra de manera que els familiars de cada membre del grup conegui millor els seus companys.

¹⁹ Adaptada de www.cooperative.learning.com

²⁰ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

1.2.9 *El blanc i la diana*²¹

Els estudiants ja estan dividits en grups de base. Aquesta dinàmica es pot realitzar en alguna de les primeres sessions de treball en equip, per explicar-los com són i que es coneguin millor.

En una cartolina gran es dibuixen una sèrie de cercles concèntrics –el “blanc”. Es fan tants cercles com aspectes de la vida personal o manera de ser es vulguin posar en comú: el nom, l’assignatura que més li agrada, la que li agrada menys, l’afició preferida, la mania més accentuada, la millor qualitat o el pitjor defecte, etc. Els cercles es divideixen en tantes parts com membres tingui l’equip de base, quatre o cinc (figura 16).

En una de les quatre o cinc parts del cercle central (la “diana”), cadascú escriu el seu nom; a la part del cercle que ve a continuació, la seva millor qualitat i el seu pitjor defecte; a la següent, la principal afició i la principal mania, etc.

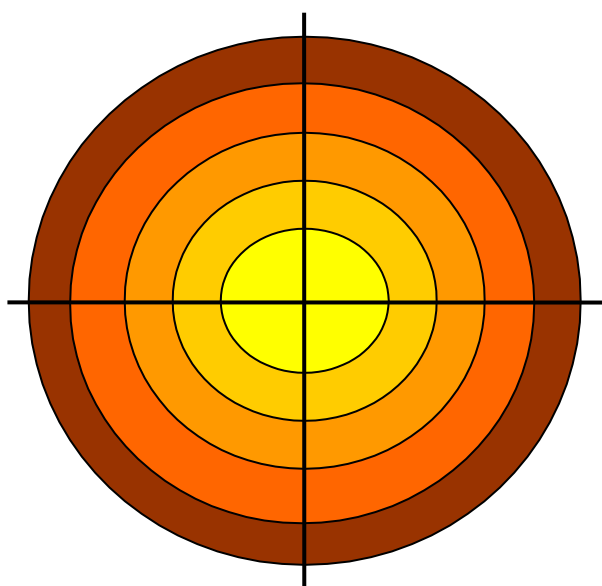


Figura 16

Al final, han d’observar el que han escrit i posar-se d’acord en aquells aspectes que tenen en comú i, a partir d’aquí, buscar un nom que identifiqui l’equip.

1.2.10 *Les pàgines grogues*²²

A les Pàgines Grogues es troben llistes de persones o empreses que ofereixen un servei (restaurants, transportistes, impremtes, botigues de mobles, etc.). Aquesta dinàmica consisteix a confeccionar una mena de pàgines grogues de la classe, on cada estudiant posa un anunci sobre alguna cosa que pot ensenyar als seus companys. Poden ser procediments o aprenentatges més lúdics (cançons, jocs, etc.).

Un cop decidit el tipus d’anunci, cada estudiant haurà de confeccionar-lo amb les dades següents: el títol del servei que ofereix, una descripció, un petit dibuix o il·lustració i el nom de l’estudiant que l’ofereix.

²¹ Adaptada de www.lauracandler.com

²² Adaptada de Spencer Kagan (1999)

Amb aquests petits anuncis ordenats alfabèticament es confeccionarà una manera de guia de serveis de la classe. Els mestres o professors podran dedicar una sessió de classe, de tant en tant, a que els alumnes demanin a algun company un dels serveis que s'ofereixen a la guia.

Les pàgines grogues, enquadernades en forma de *llibre de la classe*, poden circular per totes les famílies dels alumnes de la classe. D'aquesta manera, els familiars dels alumnes poden conèixer millor els seus companys, llegint alguna qualitat de cada nen de la classe.

1.2.11 Ens coneixem bé²³

A l'inici, l'activitat es realitza individualment. Posteriorment, es duu a terme en gran grup. L'objectiu de l'activitat és afavorir que els alumnes es coneguin. El bon funcionament del grup dependrà, en bona mesura, de què els alumnes es coneguin millor.

Donem a cada alumne un imprès amb les dades de la figura 17. Cada alumne omple l'imprès de manera individual; després, es recullen i es reparteixen a l'atzar. En acabat, cada estudiant ha de presentar al company que li ha tocat parlant d'ell durant un minut sense dir de qui es tracta. La resta de companys han d'identificar l'autor de la fitxa que s'ha llegit.

EM PRESENTO AL GRUP
Em dic
i m'agradaria que em diguéssiu
Tinc anys.
La meva principal qualitat és
El meu principal defecte és
El que més m'agrada dels demés és
El que menys m'agrada dels demés és
Sóc molt bo/bona en
Sóc molt dolent/a en
M'agradaria treballar de

Figura 17

²³ Presentada per Coral Baz (Projecte PAC: Grup d'Investigació de Zona, Andalusia).

2.1.12 La bústia²⁴

Com en els regals de l'*amic invisible*, cada alumne treu d'una bossa un paperet amb el nom d'un company de classe. Si per casualitat en treu el seu, el torna a la bossa i en pren un altre.

A continuació, ha d'escriure un missatge, en forma de carta, seguint un guió establert pel mestre amb anterioritat. El text inclou informació com, per exemple, les qualitats del destinatari i alguna de les coses que, segons el parer de l'autor de la carta, hauria de canviar. La carta no es signa, sinó que inclou una petita descripció de l'autor. Després, la carta es deixa a la *bústia* que cada alumne té amb el seu nom en un racó de l'aula.

En cada equip, cada alumne llegeix la carta que ha rebut i la resta, si fa falta per què encara no sap llegir, l'ajuden. Després, entre tots, intenten endevinar qui és l'autor de la carta mitjançant les pistes que ha deixat. Així, el destinatari pot mostrar-li la seva gratitud.

2.1.13 Qui és qui?²⁵

L'objectiu d'aquesta dinàmica és identificar un company segons les seves actituds al grup i amb l'ajuda del professor.

Es tracta d'aconseguir que cada alumne d'un equip elabori una fitxa amb frases incompletes sobre les seves actituds i forma de pensar respecte a l'equip i al grup. Passem una fitxa a cada alumne amb frases inacabades relacionades amb l'equip i el grup classe en general. Aquestes oracions giren en torn a actituds, comportament, forma de pensar... (vegeu la figura 18). El professor recull les fitxes completades i assigna un número a cada una. Després, reparteix una fitxa a cada estudiant. Aquest escriu el seu nom en el lloc indicat i prova d'identificar-ne l'autor a partir de la informació que troba. El professor comprova si coincideix amb el número assignat. Finalment, es reflexiona sobre aquesta dinàmica amb tota la classe.

²⁴ Dinàmica aportada pel l'escola Les Savines, de Cervera (La Segarra, Lleida).

²⁵ Presentat per Merche Aznárez i Mariluz Benito (Projecte PAC: Grup d'Investigació de Zona, Aragó).

QUI ÉS QUI?		Número:
1.	Quan arribo per primer cop a un grup, em sento...	
2.	Quan el grup comença a treballar, jo...	
3.	Quan altres persones em coneixen per primer cop, elles...	
4.	Quan estic en un grup nou, em sento bé si...	
5.	Quan la gent està en silenci, jo...	
6.	Quan algú parla molt, jo...	
7.	En un grup, tinc por de...	
8.	Quan algú m'ataca, jo...	
9.	Em sento ferit fàcilment si algú...	
10.	Els que em coneixen bé, saben que jo...	
11.	Em sento sol en un grup quan...	
12.	Només confio en qui...	
13.	La gent m'estima quan...	
14.	La meua gran força personal és...	
15.	Sóc...	
16.	M'entristeix quan...	
17.	Em poso nerviós quan...	
18.	La qualitat que més m'identifica és...	
QUI SÓC?		

Figura 18

1.3 Estratègies i dinàmiques per facilitar la participació dels alumnes corrents en el procés d'inclusió d'algun company i potenciar el coneixement mutu²⁶

1.3.1 Xarxa de suport entre companys

Susan i William Stainback posen de manifest la importància de la contribució dels companys corrents a l'hora de donar suport als seus companys amb discapacitat. Es tracta d'organitzar, dins d'aquesta xarxa, un *sistema de companys i amics* constituït per grups d'alumnes que voluntàriament (com una mena d'ONG interna del centre) ofereixen el seu recolzament a un company amb discapacitat. Es tracta d'un recolzament material (ajudar-lo a desplaçar-se, per exemple), recolzament moral (animar-lo, estar amb ell en les estones lliures, com per exemple durant l'hora del pati, en les excursions o en les visites...), recolzament educatiu (ajudar-lo amb les tasques escolars...), etc.

1.3.2 Cercle d'amics

Com a mitjà per sensibilitzar els estudiants i fer-los reflexionar sobre la situació dels seus companys amb capacitats diferents, els mateixos autors proposen una dinàmica de grup coneguda amb el nom de *cercle d'amics*, que permet representar gràficament les diferències entre els “cercles d'amics” dels alumnes corrents i els “cercles d'amics” d'un alumne amb discapacitat. En quatre cercles concèntrics s'anoten, en el cercle central, el nom de la persona o persones amb qui mantenen una relació d'amistat més profunda; en el cercle més perifèric, s'anoten els noms de les persones amb qui mantenen, dins el centre educatiu, una relació més “professional” o “circumstancial”, com per exemple algun professor, algun membre del personal no docent, etc.; i en els cercles d'entremig, el nom dels seus amics i amigues, segons el grau d'amistat que mantinguin. Això permet visualitzar les diferències notables que acostumen a donar-se entre els “cercles d'amics” d'un alumne sense discapacitat i els d'un alumne amb discapacitat. Aquests alumnes, en el cercle més central, situen el nom de persones adultes (com per exemple, el mestre o la mestra d'educació especial, el conserge, el xofer de l'autobús escolar...) que els companys sense discapacitat acostumen a situar en els cercles més perifèrics, mentre que en el cercle central anoten el nom d'amics de la seva mateixa edat.

1.3.3 Contractes de col·laboració

Com un recurs per educar la responsabilitat dels estudiants, Susan i William Stainback suggereixen els *contractes de col·laboració*. Quan un estudiant s'integra en un grup del *sistema de companys i amics*, se li demana que signi una mena de contracte en el que s'especifica a què es compromet (el suport que es compromet a donar a un company del seu mateix grup, tingui o no alguna discapacitat) i qui el substituirà en cas que algun dia no pugui complir el seu compromís. Els alumnes amb capacitats diferents que formen part d'un grup d'aquest sistema també han de subscriure un d'aquests contractes, ja que també ells es poden comprometre a donar algun tipus de recolzament a algun company.

²⁶ Les estratègies d'aquest apartat, encaminades totes elles a facilitar la interacció entre estudiants corrents i els que tenen alguna discapacitat en una aula inclusiva, s'han tret de Stainback i Stainback (1999).

1.3.4 Comissió de suport

Els mateixos autors també proposen la creació d'una *comissió de suport* que funciona en cada grup de classe. En formen part, per torns, tots els estudiants del grup, tinguin o no cap discapacitat. L'objectiu d'aquesta comissió, que es reuneix periòdicament, és determinar de quina manera es pot donar més suport mutu, de manera que el seu grup de classe es converteixi cada vegada més en una *petita comunitat* d'aprenentatge, cada vegada més acollidora.

1.4 Activitats per mostrar la importància de treballar en equip i demostrar-ne l'eficàcia

1.4.1 Treball en equip: sí o no?²⁷

L'objectiu d'aquesta activitat és fer una valoració de les experiències de treball en equip que l'alumnat hagi pogut tenir en cursos anteriors.

Desenvolupament de l'activitat:

L'activitat consisteix en l'aplicació de la dinàmica de grup coneguda amb el nom de "tècnica de les dues columnes" (Fabra, 1992).

El procés a seguir és el següent:

- Es tracta de què els alumnes facin memòria de les experiències en treballs en equip de cursos anteriors (en el centre actual o en altres centres) i de què valorin els aspectes positius o records agradables, en contraposició amb els aspectes menys agradables o records negatius que tenen del treball en equip.
- Es divideix la pissarra en dues parts amb una línia vertical. En una part s'escriurà "Aspectes positius, records agradables" i en l'altra "Aspectes negatius, records desagradables" (vegeu figura 19).

Aspectes positius, records agradables	Aspectes negatius, records desagradables

Figura 19

- Es demana a tots els participants que col·laborin pensant (durant cinc minuts) i escrivint en un full, els aspectes positius o records agradables –i, a l'inrevés, els aspectes negatius o records desagradables– que els ha quedat de les seves experiències anteriors de treball en equip a l'escola o a l'institut.
- Després, els van dient en veu alta, un aspecte positiu o negatiu cadascú, mentre un company o el professor que dirigeix l'activitat els va anotant a la columna corresponent. Es fan les voltes necessàries fins que tots hagin dit tots els aspectes, positius i negatius, que havien anotat. Si una idea ja l'ha dita un company, no fa falta repetir-la.
- Finalment es demana al grup que analitzi el que s'ha escrit en cada columna al voltant de la pregunta "Treball en equip: sí o no?". A partir d'aquí es pot fer

²⁷ Pere Pujolàs, et al. *Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatiu-eso.html> [data consulta: 23-06-08].

veure als participants quins aspectes predominen més, els positius o els negatius, tenint en compte que no es tracta d'una simple qüestió de quantitat, sinó de qualitat: un aspecte positiu pot tenir molt més pes específic que diversos aspectes negatius.

- En tot cas, es tracta d'explicar als alumnes que volem tenir experiències positives de treball en equip, perquè –tal i com veurem en altres activitats- el treball en equip és més productiu o efectiu que el treball individual, sempre que s'organitzi bé i s'evitin tots aquells aspectes que han fet que no tinguem un record suficientment agradable.

1.4.2 Les meves professions preferides²⁸

L'objectiu d'aquesta activitat és descobrir que en la majoria de professions el treball en equip és molt important perquè, de fet, es tracta de professions en les que treballen juntes diferents persones que fan feines complementàries, que es necessiten mútuament, o bé feines que, per si mateixes, requereixen que treballin juntes diferents persones perquè una de sola no podria fer-les o trigaria molt.

Desenvolupament de l'activitat:

- Cada alumne que participa en l'activitat tria tres professions que li agradaria –o no li desagradaria del tot- poder exercir en el futur. Entre tots els participants han d'analitzar com més professions millor, sense que n'hi hagi cap de repetida. Per tal d'aconseguir-ho, cada alumne en pensa tres, diu en veu alta la que ha escollit en primer lloc i si ja l'ha dita una altra persona abans, diu la segona, o la tercera, que havia apuntat.
- Quan tots saben la professió que els ha tocat analitzar, responen les següents preguntes:
 1. En què consisteix aquesta professió? Enumera algunes tasques (quatre o cinc) que fan les persones que exerceixen aquesta professió.
 2. Per fer la majoria d'aquestes tasques, els que exerceixen aquesta professió necessiten la col·laboració d'alguna altra persona del mateix ofici o d'un ofici semblant o complementari? SÍ/NO
 3. Els que exerceixen aquesta professió, és millor que sàpiguen treballar en equip? SÍ/NO
 4. Algú us ha ensenyat, a l'escola o a l'institut, fins ara, de manera sistemàtica, a treballar en equip? SÍ/NO
- Després els participants s'agrupen en equips de cinc o sis membres cadascun i posen en comú aquest petit anàlisi de la professió que ha fet cadascú, emplenant una taula com la de la figura 20.
- A continuació es posen en comú els totals de cada equip, per saber, de totes les professions analitzades:
 - Quantes n'hi ha que, per exercir-les, es necessita treballar en equip, i quantes no?

²⁸ Pere Pujolàs, et al. *Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatiu-es.html> [data de consulta 23-06-08]

- Quantes n'hi ha que, per exercir-les, és molt important saber treballar en equip?
- Quants alumnes hi ha a classe que considerin que, a l'escola o a l'institut, els han ensenyat de forma sistemàtica a treballar en equip, i quants n'hi ha que considerin que no?
- A partir d'aquí es fan les valoracions pertinents per descobrir com és d'important el treball en equip i la necessitat de què s'ensenyi a treballar d'aquesta manera.

Professió	1. Tasques pròpies de la professió	2. Aquestes tasques s'han de fer en equip?		3. És important que sapiguem treballar en equip?		4. Us han ensenyat a treballar en equip, a l'escola o a l'institut?	
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
TOTAL:							

Figura 20

1.4.3 L'equip d'en Manel²⁹

L'objectiu d'aquesta dinàmica és descobrir que el treball en grup genera més idees que el treball individual.

Desenvolupament de l'activitat

1. Lectura del cas "L'equip d'en Manel"

En Manel està tip de fer treballs en grup. Diu que ell treballa millor tot sol. Quan treballa en equip considera que perd molt temps. A més no està gens content amb el seu equip. La Rosa no fa res i s'aprofita del treball dels altres. En Joan parla molt, no respecta el torn de paraula i no escolta als altres. En Ramon intenta imposar les seves idees i sempre s'ha de fer el que ell diu. La Maria, en canvi, no diu mai res, es passa tota l'estona escoltant a la resta de l'equip i si no se li demana no participa. En definitiva, en Manel ha decidit fer d'ara endavant els treballs de la classe tot sol.

2. Comentari

Després de què cadascú hagi llegit el cas, es pot mantenir una conversa entre tot el grup classe, explicant si s'han trobat amb algun cas semblant en la seva experiència anterior a

²⁹ Aportada per Santiago Marín (Projecte PAC: Equip d'investigació de Zona, Extremadura), adaptada de Gómez, García i Alonso (1991).

l'hora de fer algun treball en equip, a l'institut o a l'escola de primària (si han conegut casos semblants als d'en Joan, la Rosa, la Maria o en Manel, etc.).

- El professor que dinamitza l'activitat pot acabar aquest intercanvi d'impressions amb aquest comentari:

“Segurament el problema d'aquest equip és que no saben treballar en grup de forma cooperativa, o, simplement, que l'equip no ha sabut organitzar-se a l'hora de treballar. En canvi, si el grup està ben organitzat es poden assolir molts avantatges. Amb el que farem a continuació intentarem descobrir els avantatges del treball en equip”.

3. Exercicis sobre el cas de l'equip d'en Manel:

- Els alumnes tenen un full dividit en tres apartats: A, B i C (Figura 21). En l'apartat A, individualment, han d'escriure els avantatges que consideren que – tot i el que diu en Manel- té el treball en equip: les raons a favor del treball en equip.
- A continuació, els alumnes es reuneixen en equips de quatre o cinc membres i posen en comú les respostes personals que han escrit a l'apartat A. En una primera volta, cada alumne va dient un avantatge –sols un- i un membre de l'equip (que fa de secretari) el va anotant en un full apart.

Es donen tantes voltes com siguin necessàries fins que tots els membres de l'equip hagin pogut dir els avantatges que havien escrit inicialment en l'apartat A de la seva plantilla. Si un avantatge que havia anotat algú ja l'ha dit un altre company, evidentment no s'anota en aquest full, on queden recollits tots els avantatges que han aportat entre tots els membres de l'equip.

Després cada alumne escriu en l'apartat B de la plantilla els avantatges nous que ell no havia escrit abans en l'apartat A de la seva plantilla.

Finalment, els equips de tota la classe posen en comú les respostes de cada equip. En una primera volta, es diu un dels avantatges –sols un- que ha anotat cada equip i es donen tantes voltes com siguin necessàries fins que hagin sortit totes les raons a favor del treball en equip. Un altre alumne fa de “secretari general” i va anotant a la pissarra les raons que han trobat entre tots els equips. Després d'això, cada alumne anota a l'apartat C de la seva plantilla els avantatges de la llista general que no havia escrit en els apartats A i B.

4. Conclusions:

El professor que dirigeix l'activitat demana que aixequin la mà tots els alumnes que han escrit algun avantatge en els apartats B i C de la seva plantilla. Difícilment hi haurà algú que en l'apartat A de la seva plantilla ja hagi anotat tots els avantatges de la llista final. Si no és així, senyal que han après alguna cosa dels companys del seu equip o dels altres equips, ja que entre tots han descobert més avantatges dels que haurien trobat tots sols.

Aquest és un dels grans avantatges del treball en equip (que potser no havia sortit en la llista general...): genera més idees que el treball individual.

RAONS A FAVOR DEL TREBALL EN EQUIP

A.

B.

C.

Figura 21

1.4.4 La Terra Blava³⁰

Es segueix el mateix procediment que en la dinàmica de l'*equip d'en Manel*, però en lloc d'escriure en els tres apartats del full de respostes els avantatges del treball en equip –primer, individualment; després, en equips de quatre o cinc membres; i finalment, tot el grup classe (vegeu la figura 21)–, escriuen en aquest cas el nom de tots els animals que recordin del conte “*La Terra blava*”, que el mestre els acaba de llegir o explicar.

La conclusió és molt clara: com més siguem per recordar alguna cosa, més memòria tenim. El treball en equip ens proporciona la possibilitat d'obtenir millors resultats.

La Terra blava

La meva germana era la reina dels tèrmit. Per suposat, no era un tèrmit de debò, però sempre que jugàvem quan anàvem a la muntanya m'ho deia. A mi sols em quedava la possibilitat de ser el rei dels saltamartins, que ja m'adonava que manava menys que els tèrmit. Hagués pogut ser el rei de les aranyes, però mai no m'han agradat les aranyes ni els escarabats, ni les mosques, ni els mosquits, ni les abelles, perquè molesten i piquen, ni les papallones, encara que tinguin les ales boniques... Així que em conformava a saltar amunt i avall entre les plantes i els arbres, com un saltamartí, mentre la meva germana, la reina dels tèrmit, construïa un palau sota terra.

De totes maneres, posats a escollir (ara que la meva germana no em veu), també m'hagués agradat ser un cavall i córrer per les muntanyes altes dels Pirineus, com aquells que vam veure una vegada quan vam viatjar a Andorra. També m'hauria agradat ser un lleó, un tigre, una pantera, un llop..., o una girafa o una zebra, i fins i tot un elefant, un hipopòtam o un rinoceront...

I si fos una tortuga, com la Tortuguirra, que teníem a casa quan jo era més petit, i que se'ns va escapar? Diuen que les tortugues viuen molts anys, molts més que les persones. Ser una sargantana tampoc estaria malament, tot el dia estirada prenent el sol. I què me'n dieu dels camaleons, que es disfressen tan bé, o de la serp, sempre envoltada de misteri?

Posats a imaginar, també podria volar pel cel i seria un d'aquells ocells que volen de punta a punta de la terra, i així coneixeria molts llocs del món i faria molts amics i amigues, com les orenetes i les cigonyes. Però penseu també en l'àliga, tan bella com una reina, o en el falcó, que és un bon caçador. A casa meva, quan jo era més petit, teníem un canari que cantava molt bé, i hi ha ocells com el rossinyol que tenen un cant molt bonic. Fins i tot hi ha ocells que parlen, com els lloros, i hi ha ocells que sols surten de nit, com el mussol, i fins i tot ocells que no volen, com els pingüins, l'estruç o les gallines. En canvi, hi ha animals que volen i no son ocells, com el ratpenat.

Però per córrer pel món el millor és ser un peix. He vist una bola del món que tenim a casa i el mar embolcalla tota la terra. Si fos un peix, podria nadar i nadar i mai acabaria de recórrer tots els mars. Podria ser un peix de colors, com els de la peixera. En canvi, no m'agraden els peixos com els que em dona la meva mare per menjar, com la sardina, el lluç, el rap, ni tampoc voldria ser un calamar, ni una sèpia, ni una gamba, però si un tauró o un peix espasa, i fins i tot un pop gegant amb molts braços...

Diuen que els dofins, les foques i els lleons marins no són peixos. Ah!, m'encantaria ser un dofí, i saltar amunt i avall entre les onades més altres, com aquells que vaig veure en un documental de la tele. Ser una balena tampoc estaria malament, però tenen una cara

³⁰ Aportada per l'Antonia López Sillero, de l'Escola Sant Jordi de Vilanova i la Geltrú (El Garraf, Barcelona).

avorrida, encara que estic segur que s'ho passen molt bé, i que som nosaltres que no sabem quina cara té una balena contenta...

Doncs mira, escullo el mar per ser el rei d'alguna cosa! De moment, em conformo anant a la platja i somiant que viatjo per aquella línia que hi ha entre el mar i el cel, l'horitzó, de color blau. Segur que en aquesta línia pots ser una balena i volar pel cel i veure el mar com el de la bola del món que tinc a casa meua: enorme, blau i sense fi.

(Adaptació d'un conte d'en Tomàs Molina: *Contes de l'Univers*)

1.4.5 El joc de la NASA³¹

L'objectiu d'aquesta dinàmica és doble: per una banda, descobrir que les decisions preses en equip són més encertades que les decisions individuals i que el treball en equip, en general, és més eficaç que el treball individual; i per altra banda, reflexionar sobre el treball en equip.

Desenvolupament de l'activitat:

1. Es passa la plantilla del joc de la NASA (vegeu la figura 22) als alumnes i se'ls explica el cas dels astronautes i se'ls dona les instruccions pertinents:

“Un grup de cinc astronautes ha tingut un accident amb la seva nau espacial a la lluna i ha hagut d'abandonar-la. Han de recórrer a peu una distància de 300 km fins arribar a una altra nau que els portarà a la Terra.

De tot el material que tenien a la nau, només han pogut aprofitar els 15 objectes que trobareu en el quadre adjunt.

La seva supervivència depèn de saber decidir i seleccionar els objectes més imprescindibles i que més útils els puguin ser per la marxa a peu que hauran de fer fins arribar a l'altra nau, que es troba en la superfície il·luminada de la lluna. De la preferència que donin a uns objectes o a uns altres, en depèn la salvació del grup d'astronautes”.

- *Heu de fer una classificació dels objectes de major a menor importància perquè la tripulació se'ls emporti en la travessa que hauran de fer fins arribar a l'altra nau.*
 - *Poseu un 1 a l'objecte més important, l'últim del qual haurien de prescindir; un 2, al segon en importància... I així fins que poseu un 15 a l'objecte menys important per a la seva supervivència, el primer del qual podrien prescindir.*
2. Omplen la columna 1 de la plantilla, amb la preclassificació individual, i se'ls demana que no comentin el resultat amb els seus companys.
 3. Quan ja han acabat d'omplir tots la columna 1, es reuneixen en equips de 4 o 5 membres i se'ls dona les instruccions següents:

«Ara heu d'omplir la columna 3 amb la classificació que hagi decidit cada equip, però tenint en compte les següents consideracions: Es tracta d'un exercici de presa de decisions en grup, per arribar a acords com més pròxims a la realitat millor.

Cada equip ha d'arribar a acords per unanimitat. Això vol dir que la decisió final sobre el lloc que doneu a cada objecte, de l'1 al 15, l'heu de prendre de comú acord, tot i que la unanimitat és difícil d'aconseguir i és possible que el que acabeu decidint no satisfaci a tothom per igual.

³¹ Adaptat de Pere Pujolàs, et al. *Programa parra ensenyar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-esi.html> [data de consulta: 23-06-08].

Advertiments:

- *No vulgueu imposar la vostra decisió personal als altres. Argumenteu tant com pugueu la vostra opinió.*
- *Eviteu transigir només per posar-vos d'acord més aviat o per evitar conflictes.*
- *Heu d'evitar solucionar els possibles conflictes, quan no us poseu d'acord, tot acudint a l'elecció per majoria, o calculant les mitjanes de la puntuació que dóna cadascú a cada objecte, o establint pactes...*
- *Considereu les opinions discrepants més aviat com una contribució profitosa en lloc de veure-les com una pertorbació.*
- *Dediqueu el temps que faci falta per arribar a prendre les decisions de forma col·lectiva.*

	1	2	DIFERÈNCIA "A"	3	4	DIFERÈNCIA "B"
	Preclassificació individual	Classificació de la NASA		Calcificació del grup	Classificació de la NASA	
Objectes						
Una caixa de llumins						
Una llauna d'aliments concentrats						
20 m. de corda de niló						
30 m. quadrats de roba de paracaigudes						
Un fogó portàtil						
Dues pistoles de 7,65 mm						
Una llauna de llet en pols						
Dues bombones d'oxigen de 50 litres						
Un mapa estel·lar						
Un bot pneumàtic amb ampolles de CO ₂						
Una brúixola magnètica						
20 litres d'aigua						
4 Cartutxos de senyals de vida que cremen en el buit						
Farmaciola de primers auxilis						
Un receptor-emissor d'ona ultracurta						
TOTAL "A":				TOTAL "B":		

Figura 22

4. Es deixa el temps suficient per a què cada equip completi la seva classificació a la columna 3.
5. Finalment, el qui dirigeix l'activitat els dicta la classificació que va donar un equip de tècnics de la NASA i la copien a les columnes restants (les columnes 2 i 4). La classificació és la següent: 15-4-6-8-13-11-12-1-3-9-14-2-10- 7-5. (vegeu en la taula de la figura 23 la justificació d'aquesta classificació).

Ordre	Objecte	Justificació
1	Bombones d'oxigen	Necessàries per respirar
2	Aigua	Per evitar la deshidratació per transpiració
3	Un mapa estel·lar	Un dels mitjans més importants per orientar-se en l'espai
4	Aliments concentrats	Necessaris per a l'alimentació diària
5	Receptor-emissor	Molt útil per demanar ajuda i comunicar amb la nau
6	20 m. de corda de niló	Útil per escalar desnivells o emergències
7	Farmaciola primers auxilis	Molt útil en cas d'accident
8	Roba de paracaigudes	Útil per protegir-se del sol
9	Bot autoinflable amb ampolles de CO ₂	Les ampolles de CO ₂ podrien servir-se per donar impuls.
10	Cartutxos de senyals	Útils perquè els puguin veure des de la nau
11	Pistola de 7,65mm	Amb elles es pot intentar agafar impuls per reacció
12	Llet en pols	Aliment útil barrejat amb aigua
13	Fogó portàtil	Útil en la part de la lluna no il·luminada pel sol
14	Brúixola magnètica	Inútil perquè no hi ha camp magnètic a la lluna
15	Llumins	Inútils perquè no hi ha oxigena a la lluna

Figura 23

6. El pas següent consisteix en que cada alumne calculi les desviacions entre les respectives classificacions que han fet ells (individualment i en equip) i la de la NASA. És a dir, la desviació, respectivament, entre la columna 1 i 2, i la 3 i 4. Per calcular aquestes desviacions, la puntuació que s'hagi assignat a cada objecte es resta de la puntuació dels tècnics de la NASA, sense tenir en compte el signe positiu o negatiu (és a dir, la diferència s'anota en xifres absolutes). El resultat de la desviació entre la columna 1 i 2 s'apunta a la columna DIFERÈNCIA "A", i el de la desviació que hi ha entre la columna 3 i la 4, a la columna DIFERÈNCIA "B".
7. Finalment, es calcula el total de les diferències "A" i "B" i el resultat s'anota respectivament, a TOTAL "A" i "B".
8. Es contrasten els resultats dels diferents totals i s'interpreten d'acord amb les normes d'interpretació recollides al quadre de la figura 24.

9. Els alumnes omplen l'apartat de les conclusions, tenint en compte els comentaris que s'han fet a cada equip i amb tot el grup.
10. Cada equip fa l'autoavaluació del seu equip responent el qüestionari del quadre de la figura 25.
11. La sessió acaba fent una posada en comú amb tot el grup classe per destacar els aspectes més significatius de l'experiència.

1. Si el TOTAL "B" és més petit que el TOTAL "A", vol dir que la decisió del grup és de millor qualitat que la que s'ha pres individualment. Això és el que acostuma a passar la majoria de vegades.
 2. Quan el TOTAL "A" és més baix que el TOTAL "B", segurament el grup no ha acabat de funcionar suficientment bé. Pot ser per, entre d'altres, les següents raons:
 - No s'han reflexionat ni discutit les diferents possibilitats amb arguments lògics.
 - Algun membre de l'equip ha condicionat els demés.
 - Alguns, tot i saber-ho, no ho diuen per timidesa o egoisme.
 - Hi ha hagut desacords i tensions dins de l'equip...

Figura 24

QÜESTIONARI PER A L'AUTOAVALUACIÓ DE L'EQUIP

1. Han participat tots en el treball d'equip?
 2. Hi ha hagut algú que hagi intervingut massa?
 3. Hi ha hagut algú que hagi bloquejat la participació dels altres membres de l'equip?
 4. Parlàveu tots alhora?
 5. Tots escoltaven a qui parlava?
 6. Us heu desviat del treball a fer alguna vegada? Freqüentment?
 7. Quin sistema heu utilitzat per prendre les decisions: per consens, per votació, hi ha hagut algú que hagi imposat la seva opinió...?
 8. Heu demanat ajut quan l'heu necessitat?
 9. Heu ajudat quan us ho han demanat?
 10. Hi ha hagut una bona relació entre tots els membres de l'equip?
 11. Esteu satisfets amb la feina que heu realitzat? Heu aconseguit els objectius previstos?
 12. Quines dificultats heu tingut?

Figura 25

1.4.6 M'he de decidir³²

L'objectiu d'aquesta dinàmica de grup és descobrir que les decisions preses en equip són més encertades i eficaces que les preses de forma individual.

Desenvolupament de l'activitat:

1. El mestre explica als participants el següent cas:

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

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

Però ara tenen un altre problema: els cinc voluntaris necessitaran determinats objectes i provisions per poder arribar al poble per demanar ajuda.

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

2. Seguidament, el mestre entrega als participants la llista d'objectes i una taula en la que hauran d'anotar els cinc que seleccionen com a necessaris (fitxa núm. 1 de la figura 26).
3. A continuació, el mestre demana als participants que s'agrupin en equips de quatre persones i que entre ells exposin els objectes seleccionats per provar d'arribar a un consens (fitxa núm. 2 de la figura 27).
4. El mestre demanarà a cada equip que exposi els seus cinc objectes amb la finalitat de comprovar les coincidències i elaborar una sola selecció per a tots els grups participants. Posteriorment la compararà amb la selecció considerada correcta que té el mestre i que es presenta a la figura 28.
5. La sessió finalitza amb una posada en comú amb tot el grup de classe per ressaltar els aspectes més significatius del treball realitzat.

³² Dinàmica de grup ideada per l'Àrea de Formació Integral y Continuada de Fundown – Múrcia (Alicia Molina, Eva Duran, José Joaquín Ros i Jessica Ripollés).

<p><i>M'he de decidir. Fitxa de treball núm. 1</i></p> <p>Nom:</p> <p>Data:</p> <p><i>De la següent llista d'objectes, selecciona els cinc més importants que creguis que cal emportar-se al desplaçament fins al poble més proper.</i></p> <p><i>Recorda:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>L'autobús s'ha espatllat en una zona on gairebé no passa ningú i on no hi ha cobertura.</i>• <i>És migdia de juliol i fa molta calor.</i> <p><i>Cal recórrer 10 km a peu fins el poble més proper.</i></p> <p>OBJECTES QUE HI HA A L'AUTOBÚS</p> <ol style="list-style-type: none">1. Un radiocasset2. Cantimpleres amb aigua3. Roba d'abric4. Gorres per protegir-nos del sol5. Telèfons mòbils6. Un mapa de la zona7. Recipients amb menjar8. Una farmaciola9. Una consola de videojocs portàtil10. Llanternes <table border="1"><thead><tr><th>OBJECTES</th></tr></thead><tbody><tr><td>1.</td></tr><tr><td>2.</td></tr><tr><td>3.</td></tr><tr><td>4.</td></tr><tr><td>5.</td></tr></tbody></table>	OBJECTES	1.	2.	3.	4.	5.
OBJECTES						
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

Figura 26

M'he de decidir. Fitxa de treball núm. 2	
Data:	
Nom dels membres de l'equip:	
1	
2	
3	
4	
5	
<p><i>Prova d'arribar a un consens amb els teus companys d'equip sobre els objectes que us hauríeu d'endur per realitzar amb èxit aquesta missió. Escriviu-los en el següent quadre.</i></p> <p><i>Recorda que per arribar a un consens:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>No heu d'imposar la vostra decisió personal.</i> • <i>Heu d'argumentar la vostra elecció.</i> • <i>Respecteu les opinions dels vostres companys. Haureu de considerar-les com una contribució profitosa.</i> • <i>No doneu la raó als vostres companys sols per evitar discutir, haureu d'estar convençuts que la seva aportació és correcta abans d'acceptar-la..</i> 	
OBJECTES	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Figura 27

<i>Selecció d'objectes correcta (i la seva justificació)</i>
1. CANTIMPLORES AMB AIGUA. Al migdia al juliol fa molta calor i és necessari hidratar-se.
2. GORRES PER PROTEGIR-NOS DEL SOL. Per evitar marejos o una insolació caminant sota el sol.
3. UN MAPA DE LA ZONA. Per evitar perdre's i poder arribar a la nostra destinació.
4. MENJAR. Per refer les forces i poder realitzar la caminada.
5. UNA FARMACIOLA. Per si hi ha qualsevol imprevist pel camí.

Figura 28

1.5 Activitats per preparar i sensibilitzar l'alumnat per treballar de manera cooperativa.

1.5.1 Món de colors

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

Objectius:

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

Temps aproximat: 20 minuts.

Material: gomets de diferents colors.

Desenvolupament de l'activitat:

Tots els participants es col·loquen d'esquena a una paret, tots tindran els ulls tancat i romandran en silenci. A cadascun dels participants se li col·locarà un gomet al front de manera que no pugui veure quin color li ha tocat. Quan tots els participants tinguin gomet, se'ls demanarà que obrin els ulls i els direm que tenen dos minuts per agrupar-se. Caldrà deixar a algú sense gomet o amb un color diferent a tots els demés.

Guia per al monitor de l'activitat:

- Cal fixar-se en qui condueix a la gent cap als seus grups de diferents colors agafant-los i portant-los.
- Cal fixar-se en les expressions de la persona que té el gomet diferent als demés.
- Cal fixar-se en les persones que es deixen portar.
- Cal veure què fa la gent en començar el joc, quins són els primers que comencen a agrupar als demés.
- Cal fixar-se en com la gent tendeix a agrupar-se per colors.

Conclusions /Avaluació:

Quan formem grups, tendim a fer-los de manera homogènia, agrupant-nos amb els amics o aquelles persones iguals a nosaltres i moltes vegades, encara que de manera involuntària, a discriminar als que són diferents. Si ens agrupem amb els que són iguals i pensen igual, es produeix una homogeneïtat en els discursos, empobrint l'aprenentatge.

1.5.2 Cooperem quan...³³

L'objectiu d'aquesta activitat és fer-se una idea de què és treballar en equip de manera cooperativa i, al mateix temps, descobrir alguns aspectes importants del treball cooperatiu en equip com són l'ajuda mútua, el respecte, la solidaritat...

³² Adaptat de Pere Pujolàs, et al. *Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatiu-eso.html> [data de consulta: 23-06-08].

Desenvolupament de l'activitat:

1. Els alumnes es divideixen en equips de quatre i a cada equip se li proporciona un dels dos textos següents perquè el llegeixin amb atenció.

Text 1: Les oques

“La propera tardor, quan vegis les oques dirigint-se cap al sud per passar l'hivern, fixa't que volen formant una V. Potser t'interessi saber el que la ciència ha descobert sobre perquè volen d'aquesta manera. S'ha comprovat que quan cada ocell bat les ales produeix un moviment en l'aire que ajuda l'ocell que va al darrera volant en V. L'esbart complert augmenta com a mínim un 77 per cent el seu poder que no pas si cada ocell volés tot sol. Les persones que comparteixen una direcció comuna i tenen sentit de comunitat poden arribar on vulguin més fàcilment i ràpid perquè van recolzant-se mútuament.

Cada vegada que una oca surt de la formació sent immediatament la resistència de l'aire, s'adona de la dificultat de fer-ho sola i ràpidament torna a la seva formació per aprofitar-se del poder del company que va davant. Si nosaltres tinguéssim la intel·ligència d'una oca, ens mantindríem amb aquells que es dirigeixen en la mateixa direcció que nosaltres.

Quan una oca líder es cansa, passa a un dels llocs del darrera i una altra oca la substitueix al cap davant. Obtenim millors resultats si fem torns amb els treballs més difícils. Les oques que van darrera claquen (produeixen el so que els és propi) per animar a què mantinguin la velocitat les que van al cap davant. Una paraula d'encoratjament produeix grans beneficis.

Finalment, quan una oca emmalalteix o la fereixen d'un tret, dues oques surten de la formació i la segueixen per ajudar-la i protegir-la. Es queden acompanyant-la fins que torna a estar en condicions de volar o fins que mor i sols llavors les dues acompanyants tornen al seu esbart o s'uneixen a un altre grup. Si nosaltres tinguéssim la intel·ligència d'una oca, ens mantindríem els uns al costat dels altres recolzant-nos i acompanyant-nos.”

Text 2: Assemblea a la fusteria

“En una fusteria hi va haver un dia una estranya assemblea: una reunió de totes les eines del taller per arreglar les seves diferències. El martell, una de les eines més antigues i respectades, va exercir la presidència, però de seguida l'assemblea li va dir que havia de renunciar-hi. “Perquè?”, va dir el martell molt estranyat. “Doncs perquè fas massa soroll i, a més, et passes el dia donant cops”, li van contestar. El martell va acceptar els retrets, però va demanar que també s'expulsés el cargol. Va al·legar que per a què fos útil, havia de donar moltes voltes... Davant d'aquesta acusació, el cargol va ser expulsat, però al seu torn va demanar que es fes el mateix amb el paper de vidre. Va fer notar davant de tota l'assemblea que era molt aspre amb tothom i que el seu caràcter sempre generava friccions amb els demés. Davant d'aquesta evidència, el paper de vidre no va tenir més remei que estar d'acord, sempre que també s'expulsés de l'assemblea a la cinta mètrica, perquè constantment mesurava a tot el món segons el seu criteri, com si ella fos l'única perfecta.

En aquell moment va entrar el fuster, es va posar el davantal i va començar a treballar. Va agafar un tauler i fullols de dues menes diferents. Va utilitzar la cinta mètrica, el martell i el paper de vidre. Finalment, aquelles fullols de dos colors diferents –una de

pi, molt clara i l'altre de noguera, quasi negra- es van convertir en un preciós tauler d'escacs, amb una superfície fina i suau, com la pell d'una donzella.

Quan la fusteria, en acabar el dia, va quedar buida una altra vegada, les eines van reprendre l'assemblea i van seguir les seves deliberacions. Llavors va prendre la paraula el xerrac, i va dir, amb to solemne: "Senyores, senyors, ha quedat demostrat que tenim defectes, però, en canvi, el fuster treballa amb les nostres qualitats. I les aprofita. Això és el que ens fa valuosos a tots. Ja n'hi ha prou de pensar en els nostres punts febles i concentrem-nos d'una vegada per totes en allò que tots tenim de bo". Llavors l'assemblea va veure que el martell era fort, que el cargol ajuntava i premsava, que el paper de vidre era ideal per polir i eliminar asprors, i van descobrir que la cinta mètrica era precisa i exacta. De cop i volta van descobrir que formaven un equip capaç, junts, de fer coses de gran qualitat. I es van sentir orgullosos de treballar junts i de la força que això els donava."

2. Cada equip reflexiona sobre el text que ha llegit. Pot ser útil seguir les següents pistes per a la reflexió:

- Quines conclusions podem extreure d'aquest text si l'apliquem a un grup de persones unides per una mateixa finalitat que volen arribar a un mateix objectiu?
- Quin podria ser aquest objectiu en un *equip d'aprenentatge cooperatiu*?
- Quan podem dir que cooperem, dins d'un equip? Què suposa cooperar?

El professor que dirigeixi l'activitat ha de tenir molt presents, a l'hora d'orientar la reflexió dels diferents equips, les idees bàsiques de cada text:

Text 1: Les oques salvatges

- Les persones que comparteixen un mateix objectiu i tenen sentit de comunitat poden aconseguir els seus objectius més fàcilment si uneixen els seus esforços i es recolzen mútuament.
- En un treball s'obtenen millors resultats si fem torns en la realització de les tasques, sobre tot les més difícils i pesades.
- Una paraula d'encoratjament d'un company és molt beneficiosa per a qui es desanima o té la moral baixa.
- La solidaritat, estar al costat del company que ho necessita, és quelcom essencial en el treball cooperatiu.

Text 2: Assemblea a la fusteria

- Tots tenim qualitats que podem posar a disposició dels demés.
- Si som capaços d'aportar cadascú el millor que portem dins, podem aconseguir entre tots grans coses.
- Acceptar els demés tal i com són –respectar les diferències- és el primer pas perquè ens acceptin com som.

3. Cada equip escriu en un full tot el que se li acudeixi per completar aquesta frase:

Cooperem quan...

Per exemple:

- Cooperem quan estem units, si tenim un objectiu comú.

- Cooperem si mantenim una relació d'igualtat, si ningú se sent superior als demés, si tots som valorats i ens sentim valorats pels demés.
 - Cooperem si el que passa a un membre de l'equip ens importa a tots.
 - Cooperem si ens ajudem els uns als altres.
 - Cooperem si ens animem mútuament.
 - Cooperem si som amics.
 - Etc.
4. Finalment, posem en comú aquestes frases i les escrivim sobre cartolines que després fixarem en el tauler mural de la classe.

2. Àmbit d'intervenció B: El treball en equip com a recurs

Suposem que el grup ja està a punt (o *més* a punt, ja que a punt del tot és difícil que ho estigui...) i disposat a realitzar les activitats de manera cooperativa, ja que, d'acord amb el que s'ha dit en relació a l'àmbit d'intervenció A, abans de proposar al grup que treballin en equips cooperatius hem dut a terme un seguit d'actuacions amb la finalitat de cohesionar més al grup i sensibilitzar-los per treballar en equip. Això, però, tot i ser necessari, no és suficient. No pel sol fet de què el grup estigui molt cohesionat, els alumnes es posen espontàniament a treballar junts de manera cooperativa, sense més. El més habitual és que sorgeixin algunes resistències perquè els costa treballar d'aquesta manera; en el fons tendeixen a ser individualistes i inclús competitius, seguint la orientació que ha tingut l'ensenyament que generalment han rebut fins aquest moment.

Es tracta d'una qüestió molt important. Ja hem advertit que la simple consigna que han de treballar en equip, ajudant-se els uns als altres i fent la feina entre tots, no és suficient. Cadascú va a la seva, si és que fa res, i no compta amb la resta de l'equip, o bé uns aprofiten que treballen al costat d'altres per copiar el que fan els demés, sense preocupar-se ni molt menys d'aprendre-ho... Fa falta *quelcom* que en cert sentit els *obligui* a treballar junts, a comptar els uns amb els altres, a no acontentar-se fins que tots els membres de l'equip aprenguin o sàpiguin fer el que estan aprenent... És a dir, es tracta d'utilitzar el que en la primera part hem denominat estructures de la activitat cooperatives que ens assegurin la *participació equitativa* de tots els membres d'un equip i la *interacció simultània* entre ells quan treballen en equip.

Les actuacions del primer nivell d'intervenció (de l'àmbit d'intervenció A) no són exclusives d'una estructuració cooperativa de l'aprenentatge. Es poden dur a terme, i s'han de dur a terme, si és necessari, encara que no apliquem el treball en equip. Hem de considerar-les com actuacions necessàries, si no imprescindibles, però insuficients per acabar estructurant de forma cooperativa les activitats educatives. En un segon nivell cal fer un altre pas i utilitzar, en les activitats d'aprenentatge, el treball en equips reduïts d'alumnes com a *recurs* per assegurar la cooperació –la participació equitativa i la interacció simultània– i així aprendre millor els continguts i assolir millor els objectius de les diferents àrees. Per això hem de dur a terme les actuacions previstes en l'àmbit d'intervenció B: *el treball en equip com a recurs* per assolir els objectius propis de cada àrea.

Posem un exemple: el mestre, o el professor d'una àrea determinada, té estructurats els continguts de diverses unitats didàctiques (UD) o temes, d'una duració variable. En cada UD, la seqüència aproximadament sempre és la mateixa: la presentació dels objectius didàctics, una explicació inicial i un seguit d'activitats que els participants han de realitzar, alternades amb explicacions puntuals del docent per resoldre dubtes o matisar algun aspecte dels continguts tractats. Davant d'aquesta *estructura individual*, per fer de manera cooperativa (no individual) aquestes mateixes activitats, el mestre pot distribuir els alumnes en equips de quatre membre i utilitzar, per exemple, la estructura cooperativa coneguda com *llapis al mig* (que ja hem descrit en la primera part d'aquest document).

Els equips utilitzats en aquest nivell segurament ja hauran quedat constituïts en algunes de les activitats o dinàmiques de grup de l'àmbit d'intervenció A realitzades anteriorment per preparar al grup a treballar en equip. Inicialment tenien caràcter esporàdic, no permanent, fins a trobar la distribució més adient. D'altra banda, com ja hem advertit abans, pot anar variant igualment la composició dels equips de treball

utilitzats: generalment, els equips tenen una composició heterogènia (que és la més adient per aprendre alguna cosa nova), però també es pot utilitzar una composició més homogènia (que és la més adient per practicar quelcom que ja s'ha après, al nivell amb què s'ha après). En aquest cas, no tots els equips realitzaran les mateixes activitats, sinó que aquestes s'adequaran al nivell propi dels alumnes que conformen cadascun dels equips de treball.

Les actuacions pròpies d'aquest nivell han de constituir, per als participants, petites experiències positives, reals, de treball en equip, perquè puguin comprovar que treballar així és més agradable i eficaç, perquè tenen l'ajuda immediata d'algun company i, si volen treballar, poden fer-ho perquè entre tots descobreixen la manera més adient de fer cada activitat.

Si aquestes experiències són positives, els mateixos participants demanen poder treballar més sovint d'aquesta manera. Al mateix temps, aquestes petites experiències – petites, perquè duren part d'una sessió de classe – ens serveixen per identificar els *punts febles* del treball en equip en general, o d'un equip en particular. A partir d'aquí, a poc a poc, podem anar modelant el funcionament intern dels equips –destacant el que fan correctament i corregint el que no acaben de fer bé– i progressivament anem introduint els elements que ajuden a l'organització interna dels equips i possibiliten un millor funcionament dels mateixos. Aquests elements ja formen part de l'àmbit d'intervenció C (que descriurem més endavant, en l'apartat 3 d'aquesta segona part del document).

A tall d'il·lustració de les actuacions que es proposen en aquest àmbit d'intervenció B, a continuació expliquem dos fragments més de la “Història d'en DJ” presentada en el *II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down* celebrat a Granada del 29 d'abril al 2 de maig de 2010 (Breto i Pujolàs, 2010):

Paraules de l'hort

A 3r d'Educació Infantil, en el tercer trimestre, vam treballar com a eix globalitzador l'hort dels avis. Una de les activitats que els proposem és que entre tots els nens de l'equip han d'escriure paraules relacionades amb l'hort utilitzant l'estructura cooperativa *el foli giratori*³⁴.

Els alumnes per equips havien d'escriure en un full paraules sobre l'hort. Els nens anaven escrivint-les per torn: quan un acabava, li passava el full al següent, i així successivament fins que el temps que havia donat la professora s'acabava; “*fem una ronda*”, com ells diuen. En aquest procés estan atents a allò que escriu el company per si s'equivoca, l'ajuden, li sonoritzen les lletres, les escriuen en un paper en brut al costat per què serveixi de model...en DJ també va participar en aquesta activitat. Primer havia d'aprendre a esperar el torn, que li arribés el full i el llapis (objectiu aconseguit ja per la resta dels seus companys). Quan li tocava a ell escriure la seva paraula, s'acostava envoltat dels seus companys d'equip a les imatges projectades a una paret d'unes fotografies d'un hort que havíem vist anteriorment, assenyalava el que li agradava o li assenyalaven els demés, i deia la paraula en veu alta, o la hi deien els demés i havia de repetir-la; tornaven a la taula, un company escrivia la paraula i ell la copiava en el full de l'equip. A la resta de nens de la classe no els calia recolzar-se en la imatge per evocar les paraules, a ell si.

³⁴ Vegeu la descripció d'aquesta estructura a l'apartat 2.1.1.3

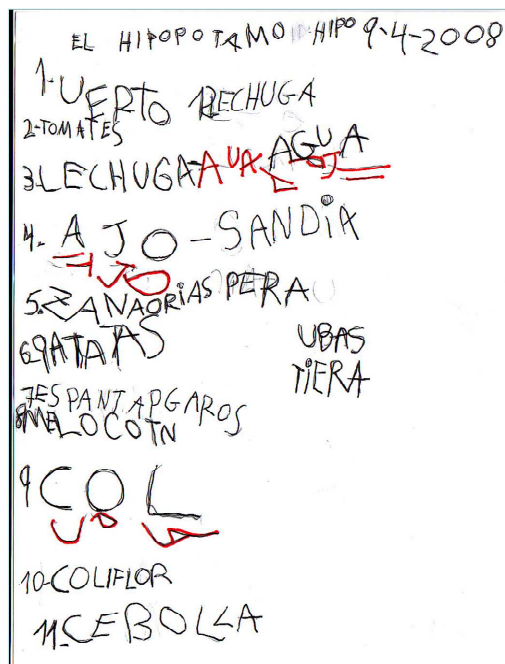


Figura 28

(...)

Experiments de la terra de l'hort

A 3r d'Educació Infantil, durant el segon trimestre, vam treballar la seqüència didàctica *L'hort*. Vam realitzar una visita a l'hort d'un avi d'un nen de la classe i vam recollir unes mostres de terra per realitzar diferents experiments sobre: a) la terra seca; b) la terra mullada; c) les capes del sòl; i d) la permeabilitat del sòl. Aquests experiments els vam realitzar a través d'una tècnica cooperativa anomenada *el trencaclosques* o *jigsaw*³⁵.

La classe està organitzada normalment en cinc equips de quatre membres, excepte l'equip d'en DJ que és de cinc. En aquesta activitat hi ha quatre experiments, tants com membres i càrrecs hi ha a cada equip.

Els nens de cada equip s'encarreguen de realitzar un dels experiments amb els companys de classe que tenen el mateix càrrec que ells, d'aquesta manera es formen quatre grups d'experts. Experts en: a) experiment del sòl sec, b) experiment del sòl mullat, c) experiment sobre les capes del sòl, i d) experiment sobre la permeabilitat del sòl.

Cada grup d'experts realitza l'experiment que se li ha assignat seguint les indicacions d'una fitxa-guia on cal anar contestant diferents preguntes. A en DJ li ha tocat ser expert en sòl sec. Li plantegem aquest experiment perquè és el més senzill i el més adient per ell per les possibilitats que li ofereix de manipular i observar.

En DJ es reuneix amb la resta d'experts en sòl sec, sempre acompanyat pel seu ajudant. Els companys llegeixen les preguntes de la fitxa-guia i proposen diferents observacions que ell realitza quan és el seu torn: olorar la terra, observar de quin color és, tocar-la, mirar-la amb la lupa, colar-la. Cal anotar el que s'ha observat; ell s'asseu per imitació, els demés li diuen el que han observat (no només el seu ajudant), li pregunten què ha observat ell, repeteix

³⁵ Aquesta tècnica és especialment útil per a les àrees de coneixement en les quals els continguts són susceptibles de ser "fragmentats" en diferents parts (per exemple: literatura, història, ciències experimentals...). Podeu veure la seva descripció en l'apartat 2.2.3 de la segona part d'aquest document.

verbalment el que li diuen els seus companys, i anota en el lloc corresponent.

En una sessió posterior, encara en aquests grups d'experts, es recorda l'experiment realitzat i es prepara l'explicació que cadascun dels nens haurà de donar a la resta dels components del seu equip.

Posteriorment cada equip es torna a reunir i es dona temps a cadascun dels seus membres per explicar als demés l'experiment realitzat i la conclusió. És molt important explicar-ho bé perquè si no, els demés companys no se n'assabentaran, i d'altra banda és molt important escoltar activament per comprendre l'explicació del company. D'aquesta manera fem evident la interdependència positiva entre els membres de l'equip: "necessito als demés per tenir tota la informació, de la mateixa manera que els demés em necessiten a mi!". Els companys de l'equip d'en DJ no estan preocupats, estan segurs que rebran la informació adient: en DJ els explicarà el que pugui i l'ajudant completarà la informació. En DJ encara no pot realitzar sol aquesta part de l'activitat, és evident; però els demés ho viuen amb una gran normalitat.

Després cada alumne ha de realitzar la fitxa síntesi dels quatre experiments. Amb en DJ treballem a nivell oral recolzant-nos en els objectes utilitzats per l'experiment i en la representació gràfica per escrit d'alguna paraula.

Amb aquesta experiència hem après moltes coses relacionades amb el món del nostre voltant: com és la terra de l'hort, què li passa quan es mulla, què hi ha a les diferents capes, si passa bé l'aigua... També estratègies d'investigació, observació, deducció... Per suposat hem après molt de vocabulari relacionat amb el tema, i hem avançat en la lectura i l'escriptura. Però a més, hem après a tenir paciència, a escoltar, a participar, a pensar, a compartir, a respectar, a treballar amb i per als demés...

D'una estructura de l'activitat individual a una estructura cooperativa

Passar a l'àmbit d'intervenció B suposa, a la pràctica, deixar d'estructurar l'activitat dels alumnes dins de la classe de forma individual (d'acord amb una estructura de l'activitat individual i/o competitiva), i estructurar, cada vegada més, les activitats de forma cooperativa, és a dir, utilitzant alguna estructura o tècnica cooperativa.

En la figura 29 es representa gràficament una classe heterogènia estructurada de forma individual (formada pel 50% d'alumnes d'un rendiment mitjà –representats en la figura per *quadrats*–, un 25% d'un rendiment més alt –els *cercles* de la figura–, i pel 25% d'un rendiment més baix –representats en la figura per *triangles*–): els alumnes treballen sols, en taules físicament separades, sense interactuar entre ells, sinó directament amb el professor si tenen cap dubte.

Els dos principals puntals d'aquesta estructura –com hem dit en la primera part d'aquest document– al voltant dels quals gira tota l'activitat docent, és la interacció professorat/alumnat (com més qualitat tingui aquesta interacció, més aprendrà l'alumnat) i el treball individual, sense el qual, per més bona que sigui la interacció, no poden aprendre els alumnes.

Amb aquesta manera d'estructurar l'activitat a l'aula, i tenint en compte la diversitat de l'alumnat en una classe de composició heterogènia, els és molt difícil als docents aconseguir, per una part, la participació activa de tot l'alumnat i, per l'altra, atendre'ls a tots en la seva diversitat. Efectivament, en gran grup, és difícil que tots els alumnes participin per igual: n'hi ha que participen molt, els més extravertits, mentre que d'altres, els més tímids, amb prou feines obren la boca, si no és que se'ls demana alguna cosa expressament... És més, possiblement els que més participen són els que menys ho necessiten, mentre que els que més necessitarien verbalitzar els seus dubtes és molt

possible que siguin els que menys participen. L'altra gran limitació que presenta una estructura de l'activitat individual és l'enorme dificultat que té el docent per atendre adientment a tot l'alumnat en la seva diversitat: a qui podria avançar molt més ràpid, a qui necessita molt més ajut per la seva discapacitat o pel desconeixement de la llengua habitual de comunicació, a qui es distreu fàcilment o està molt poc motivat, a qui no pot estar-se quiet sense fer res i a qui es mou constantment encara que tingui alguna cosa per fer... Per més que s'ho proposi, i encara que es prepari les classes a consciència, és molt difícil aconseguir que tots progressin fins el màxim de les seves possibilitats.

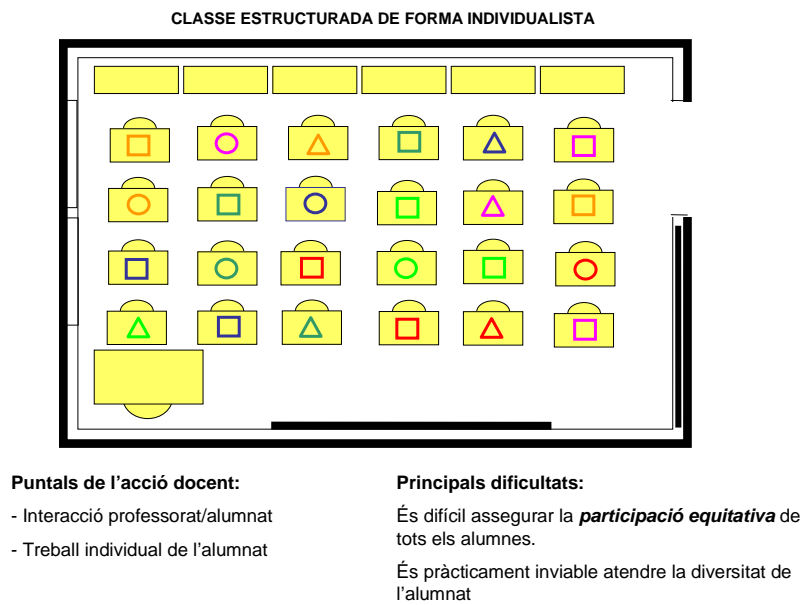


Figura 29

Davant d'això i com una manera de superar aquestes dificultats inherents a una estructura de l'activitat individual, el *Programa CA/AC* –en el seu àmbit d'intervenció B– proposa passar a una estructura de l'activitat cooperativa, com es representa gràficament en la figura 30, distribuint la mateixa classe de 24 alumnes, en aquest cas, en sis equips de composició heterogènia (formats, cadascun, per quatre alumnes: un “cercle”, dos “quadrats” i un “triangle”).

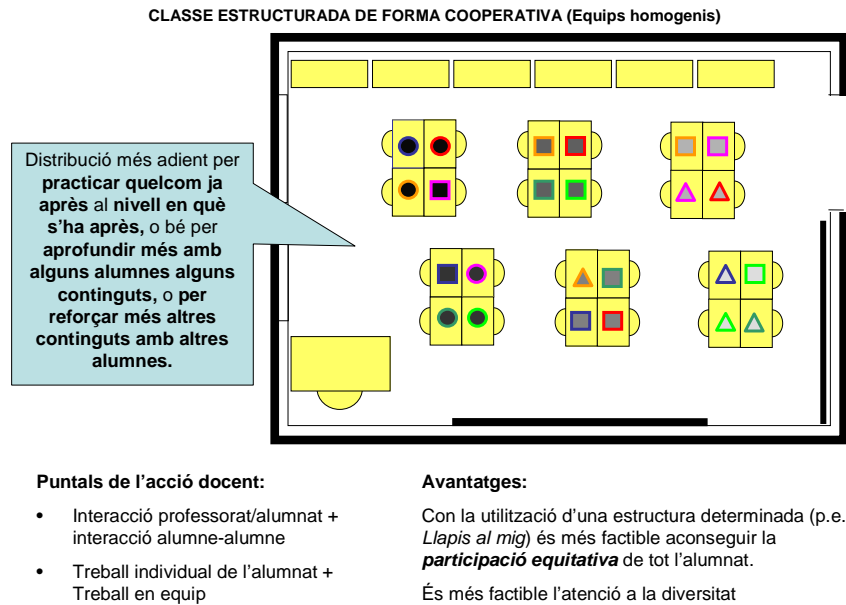


Figura 31

Per exemple, gracies a aquesta nova distribució en equips de composició més homogènia, el professorat (vegeu la figura 31):

- Pot atendre a l'equip format pels quatre “triangles” per ajudar-los d'una manera molt més explícita.
- Pot atendre durant una o diverses sessions de classe a un equip format per membres que tenen en comú que no dominen encara un determinat procediment o fan el mateix error.
- També pot atendre de manera molt més directa a l'equip format pels quatre “cercles” –que ja dominen perfectament el que han estat aprenent en les darreres sessions– i començar a treballar amb ells, per avançar, els continguts de la propera unitat didàctica. D'aquesta manera, quan aquests nous aprenentatges s'estenguin a la resta de la classe, dins de cada equip –ara ja, de nou, de composició heterogènia– ja hi haurà algú que sàpiga quelcom del que s'està introduint nou i pugui ajudar millor als seus companys.

Per descomptat, aquests equips més homogenis són de composició variable: no sempre estan formats pels mateixos estudiants, de manera que –sigui a través dels equips heterogenis (o equips de base), sigui a través dels més homogenis– amb el temps tots els alumnes acaben treballant amb tots.

Aquestes diferents possibilitats d'articular l'activitat a l'aula de manera cooperativa, donen a l'estructura de l'activitat un caràcter molt variable i una major flexibilitat per poder ajustar-la en diferents moments als requeriments derivats de l'atenció a la diversitat de l'alumnat. No és fàcil, per suposat, però tampoc és impossible. Però per aconseguir-ho hem de treballar a fons el grup classe en la línia del que hem exposat en l'àmbit d'intervenció A del *Programa CA/AC* i, un cop ja en l'àmbit d'intervenció B,

necessitem disposar de més estructures cooperatives, simples o complexes (anomenades també tècniques) per poder articular una estructura de l'activitat adient als diferents moments que es succeeixen en el procés d'ensenyament i aprenentatge, en la programació de les successives unitats didàctiques de totes les àrees del currículum. Més endavant, a més, descobrirem la necessitat no sols d'utilitzar aquestes estructures cooperatives de l'activitat com un *mitjà* per ensenyar de manera més eficaç, sinó també –ja que és difícil treballar en equip– es farà evident la necessitat d'ensenyar d'una forma explícita a treballar en equip a l'alumnat (cosa que ens endinsarà, finalment, en l'àmbit d'intervenció C del *Programa CA/AC*: El treball en equip com a *contingut* a ensenyar i a aprendre).

A continuació passem a descriure algunes estructures cooperatives que s'han utilitzat en les experiències dutes a terme en relació al *Projecte PAC*. En l'apartat 2.1 hem descrit algunes estructures cooperatives simples, o senzillament *estructures cooperatives*, i a l'apartat 2.2 hem descrit algunes estructures cooperatives complexes, que anomenem *tècniques cooperatives* per diferenciar-les de les simples. A l'apartat 2.3 exposarem alguns criteris generals a tenir en compte en l'aplicació de les estructures cooperatives (simples i complexes). Finalment, a l'apartat 2.4 farem referència a la programació de les successives unitats didàctiques encadenant diferents estructures cooperatives en les activitats programades en els diferents moments o fases de la unitat. Amb això es culmina el canvi d'una estructura de l'activitat individualista o competitiva a una estructura cooperativa, tal i com proposa el *Programa CA/AC*.

2.1 Algunes estructures cooperatives

Per cadascuna de les estructures recollides en aquest apartat hem fet una petita descripció que ens ajudi a representar en què consisteix l'estructura. Aquesta descripció s'ha fet seguint uns criteris importants que convé tenir en compte per assegurar la participació i la interacció. No és necessari que aquestes estructures s'apliquin d'una manera mecànica, sinó que en cada cas han d'adaptar-se al contingut concret de l'activitat o la tasca que els participants hagin de realitzar en relació als diferents continguts de les àrees curriculars. Com hem dit a la primera part, el que aquí es descriu només és l'*estructura*, l'*entramat* de l'activitat, que, en afegir-hi un contingut determinat, es converteix en una activitat d'aprenentatge.

Les diferents experiències en què hem aplicat el *Programa CA/AC*, dins el marc del *Projecte PAC*, en han permès de distingir diferents tipus d'estructures cooperatives:

1. En primer lloc, les *estructures cooperatives bàsiques*. Es tracta d'estructures molt polivalents –d'aquí el caràcter bàsic– que poden servir per a distintes finalitats en diferents moments d'una unitat didàctica.
2. En segon lloc, les *estructures cooperatives específiques*. Aquestes estructures no són polivalents com les bàsiques, sinó que serveixen específicament per a una finalitat molt més concreta.
3. Finalment, podem parlar també d'*estructures cooperatives derivades*. Es tracta d'estructures bàsiques o específiques adaptades a una etapa determinada.

2.1.1 Estructures cooperatives bàsiques

Reben el nom d'*estructures cooperatives bàsiques* perquè es tracta d'estructures que es poden utilitzar –i, de fet s'han utilitzat– amb diferents finalitats en la varietat de moments o seqüències d'una unitat didàctica (UD): poden servir, abans d'iniciar una UD, per exemple, per conèixer quines són les idees prèvies dels alumnes en relació als continguts que anem a treballar; a l'inici de la UD poden ser útils per saber, per exemple, fins a quin punt els alumnes han entès una explicació o un vídeo que hem projectat; durant la UD, a més, poden ser útils per fer les activitats programades i que els estudiants *practiquin* les competències relacionades amb els continguts que treballen; al final de la UD poden servir-nos per fer, per exemple, una recapitulació o síntesi dels continguts. Per això, a cadascuna de les estructures bàsiques descrites, s'indica en una taula, a manera d'exemple, per a què podrien servir en els diferents moments d'una unitat didàctica.

2.1.1.1 Lectura compartida³⁶

Una activitat de lectura –per exemple, la introducció d'una unitat didàctica del llibre de text– es pot fer de manera compartida, en equip. Un membre de l'equip llegeix el primer paràgraf. Els altres alumnes han d'estar molt atents, ja que el següent (seguint, per exemple, el sentit de les agulles del rellotge), un cop el company ja ha llegit el primer paràgraf, haurà d'explicar què és el que acaba de llegir o bé fer un resum. Els altres dos hauran de dir si és correcte o no, si estan d'acord o no amb el resum del segon alumne.

³⁶ Estructura ideada per María Jesús Alonso, del col·legi públic comarcal *Los Ángeles*, de Miranda de Ebro (Burgos). M. J. Alonso i Y. Ortiz, 2005, pàg. 63. Vegeu també Pujolàs (2008).

L'alumne que ve a continuació (el segon) –el que ha fet el resum del primer paràgraf– llegirà seguidament el segon, i el següent (el tercer) haurà de fer un resum d'aquest, mentre que els altres dos (el quart i el primer) hauran de dir si el resum és correcte o no. El procés es repeteix successivament fins que s'hagi llegit tot el text.

Si al text apareix cap expressió o paraula que ningú a l'equip entén, ni tan sols després d'haver consultat el diccionari, el portaveu de l'equip ho comunica al mestre. Llavors, aquest demana a la resta d'equips –també estan llegint el mateix text– si hi ha algú que en conegui el significat i pugui ajudar. Si és així, aquest alumne ho explica en veu alta i revela, a més, com han descobert el sentit d'aquella paraula o expressió.

Variació:

En lloc d'un text escrit, els alumnes poden comentar per fragments –fent les degudes adaptacions– una presentació de vídeo, una sèrie de diapositives o de fotografies, dibuixos... Seguint un determinat ordre, cada participant resumeix el que ha vist (si es tracta d'una escena de vídeo) o comenta allò que per a ell significa la fotografia, làmina o dibuix. Els altres pregunten, matisen, amplien, expressen la seva opinió... segons les circumstàncies.

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

- En successives aplicacions d'aquesta estructura, ha d'iniciar la ronda un alumne diferent de manera que tots els membres de l'equip tinguin l'oportunitat de ser els primers en intervenir.
- L'alumne que fa el resum del que acaba de llegir el seu company ha de fer servir *les seves pròpies paraules*, sense *tornar a llegir* el text.
- Finalment, la resta de membres de l'equip han d'intervenir confirmant, matisant o corregint el resum oral que acaba de fer el company. S'ha d'evitar que es limitin a acceptar sens més el resum que s'hagi fet.

Possibles usos de l'estructura al llarg d'una unitat didàctica:

Taula 2

<i>Estructura</i>	<i>Abans de la UD</i>	<i>A l'inici de la UD</i>	<i>Durant la UD</i>	<i>Al final de la UD</i>
Lectura compartida	<i>Refrescar</i> les idees sobre el tema a treballar a partir d'un text.	Introduir un tema a partir d'un text.	Assegurar la comprensió d'un text a partir del qual hauran de fer uns exercicis.	Assegurar la comprensió d'un text que sintetitza els continguts del tema de treball.

2.1.1.2 Estructura “1-2-4”³⁷

El mestre fa una pregunta o qüestió a tot el grup, per exemple, per comprovar fins quin punt han entès l'explicació que els acaba de fer, o bé per practicar alguna cosa que acaba d'explicar. El mestre facilita a cada participant una plantilla amb tres requadres (un per a la *situació 1*; un altre per a la *situació 2*; i l'altre per a la *situació 4*) on hauran d'anotar les successives respostes.

Dintre d'un equip de base, primer cada alumne individualment (*situació 1*) pensa en la resposta correcta a allò que ha demanat el mestre i l'escriu al primer requadre. En segon lloc, els alumnes es disposen en parelles (*situació 2*), intercanvien respostes i les

³⁷ Adaptada de www.cooperativelearning.com. Vegeu també Pujolàs (2008). Adaptada de Spencer Kagan. Vegeu també Pujolàs (2008).

comenten. Fonen les respostes en una de sola i l'escriuen cadascú en el seu segon requadre. En tercer lloc, després d'haver-se mostrat les respostes que han donat les dues parelles, tot l'equip (situació 4) ha de compondre la resposta més adient a allò que els ha estat plantejat.

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

- S'ha d'afavorir que tots participin en la situació 1. Si algun membre de l'equip no sap què contestar o es queda bloquejat, algun company o el mestre pot donar-li una pista, si ho creu oportú.
- Hem d'assegurar-nos que a la situació 2 i la situació 4 tots els participants exposin la seva resposta, opinin sobre la de la resta i decideixin entre tots quina consideren que és la millor. Aquesta pot ser la que ha pensat un d'ells o una altra que hagi sorgit amb les aportacions de tots. Per tal que tothom tingui l'oportunitat de participar en la situació 4, s'han d'alternar els membres de les dues parelles (un exercici cadascú) a l'hora d'exposar a l'altra parella la resposta que han elaborat.
- S'ha d'evitar que un participant imposi la seva resposta o que la resta n'accepti cap sense haver-la debatut o comentat prèviament.

Possible usos de l'estructura al llarg d'una unitat didàctica:

Taula 3

<i>Estructura</i>	<i>Abans de la UD</i>	<i>A l'inici de la UD</i>	<i>Durant la UD</i>	<i>Al final de la UD</i>
1-2-4	Conèixer les idees prèvies sobre el tema que es treballarà	Comprovar la comprensió d'una explicació.	Resoldre problemes, respondre qüestions, fer exercicis... sobre el tema que s'està treballant.	Respondre qüestions o construir frases que resumeixin les idees principals del tema treballat.

2.1.1.3 *El full giratori*³⁸

El mestre o la mestra assigna una tasca als equips de base (una llista de paraules, la redacció d'un conte, les coses que saben d'un determinat tema per conèixer quines són les idees prèvies que en tenen, una frase que resumeixi una idea fonamental del text que han llegit o del tema que han estat estudiant, etc.) i un membre de l'equip comença a escriure la seva part o aportació en un *full giratori*.

A continuació, el passa al company que seu al costat seguint el sentit de les agulles del rellotge. Aquest escriu la seva part de la tasca en el full i el passa al següent de manera successiva fins que tots els membres de l'equip hagin participat en la resolució de la tasca.

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

- En successives aplicacions d'aquesta estructura tots els membres de l'equip han de tenir l'oportunitat de ser els que inicien la ronda. D'aquesta manera s'assegura que tots tenen l'oportunitat d'opinar sense que ho hagi fet abans cap altre company.

³⁸ Adaptada de Spencer Kagan. Vegeu també Pujolàs (2008).

- Abans d'escriure, l'alumne ha de comentar primer amb els seus companys d'equip què és el que pensa escriure de manera que li puguin confirmar si és correcte o pertinent.
- Mentre un escriu, la resta de membres de l'equip han d'estar atents, fixant-se en si ho fa bé i corregint el text si és necessari. Tot l'equip –no cadascú en solitari– és responsable de tot el que s'hagi escrit en el full *giratori*.
- A la part superior del foli, cada alumne escriu el seu nom utilitzant un retolador d'un color determinat. Aquest color és el mateix que farà servir cada vegada que li toqui escriure. Així, a simple vista, es pot veure quina és l'aportació de cadascú.

Possibles usos de l'estructura al llarg d'una unitat didàctica:

Taula 4

<i>Estructura</i>	<i>Abans de la UD</i>	<i>A l'inici de la UD</i>	<i>Durant la UD</i>	<i>Al final de la UD</i>
El full Giratori	Conèixer les idees prèvies sobre el tema que es treballarà	Comprovar la comprensió d'una explicació.	Resoldre problemes, respondre qüestions, fer exercicis... sobre el tema que s'està treballant.	Respondre qüestions o construir frases que resumeixin les idees principals del tema treballat.

2.1.1.4 Parada de tres minuts³⁹

És una forma de regular –d'estructurar– l'activitat més àmplia que el grup està fent en un moment donat, de manera que es faciliti la interacció entre els alumnes i la seva participació.

Quan el mestre, per exemple, està fent una explicació a tot el grup, és possible que, en preguntar obertament a tot el grup si hi ha algú que tingui cap pregunta o dubte, la participació sigui escassa o sempre protagonitzada pels mateixos alumnes (els més extravertits). Alguns, en canvi, més tímids o introvertits, no participen mai o ho fan en molt poques ocasions o només si els hi ho demanen directament. En comptes d'això, de tant en tant, el mestre interromp l'explicació i fa una breu parada de tres minuts (o el temps que es consideri més oportú) per a què cada equip de base pensi i reflexioni sobre el que els ha estat explicant, fins aquell moment, i formulin dos o tres preguntes, o dos o tres dubtes o aspectes que no hagin quedat suficientment clars sobre el tema en qüestió i que després hauran de plantejar. Un cop transcorreguts aquests tres minuts, el portaveu de cada equip planteja un dubte o pregunta –de les tres que han pensat–, una per cada equip a cada ronda. Se salten les preguntes que siguin molt semblants o que ja hagin estat plantejades per un altre equip.

Un cop s'han fet totes les preguntes, el mestre segueix amb l'explicació fins que torni a fer una nova parada de tres minuts.

Variació:

També es pot fer aquesta *parada* bé durant el transcurs o bé al final d'altres activitats (projecció d'un vídeo, realització d'exercicis pràctics sobre un determinat procediment, visita a un museu...).

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

³⁹ Adaptada de www.cooperativelearning.com. Vegeu també Pujolàs (2008).

- En successives aplicacions d'aquesta estructura, els membres dels equips es van tornant en el paper de portaveu, de manera que tothom tingui l'oportunitat de participar d'una forma més directa.

Possibles usos de l'estructura al llarg d'una unitat didàctica:

Taula 5

<i>Estructura</i>	<i>Abans de la UD</i>	<i>A l'inici de la UD</i>	<i>Durant la UD</i>	<i>Al final de la UD</i>
Parada de Tres Minuts	Recordar i exposar idees relacionades amb el tema que es treballarà	Plantejar qüestions que volen conèixer sobre el tema que es comença a treballar.	Plantejar qüestions i dubtes sobre el tema que s'està treballant.	Plantejar qüestions o dubtes al final d'un tema, després d'haver-lo repassat en equip.

2.1.1.5 Llapis al mig⁴⁰

El mestre dona a cada equip un full amb tantes preguntes o exercicis sobre el tema que treballen a classe com membres tingui l'equip de base (generalment quatre). Cada estudiant ha de fer-se càrrec d'una pregunta o exercici:

- Ha de llegir-lo en veu alta i ha de ser el primer en l'exercici o en opinar sobre com respondre la pregunta.
- A continuació, demana l'opinió de tots els companys d'equip seguint un ordre determinat (per exemple, el sentit de les agulles del rellotge). Ha d'assegurar-se que tots els companys aporten informació i expressen la seva opinió.
- A partir de les diferents opinions, discuteixen i entre tots decideixen la resposta adequada.
- Finalment, es comprova que tots entenen la resposta a l'exercici tal i com ho han decidit entre tots. També es comprova que saben anotar-la al quadern.

Es determina l'ordre dels exercicis. Es deixen els llapis o bolígrafs al centre de la taula quan un estudiant llegeix en veu alta *la seva* pregunta o exercici i durant tot el procés d'expressió d'opinions i decisió de la resposta correcta. Això indica que, en aquells moments, només es pot parlar o escoltar, però no escriure. Quan tothom té clar què és el que s'ha de fer o respondre en aquell exercici, cadascú agafa el seu llapis i escriu o fa l'exercici en qüestió en el quadern. En aquest moment no es pot parlar, només escriure.

A continuació, es tornen a posar els llapis al mig de la taula i se segueix de la mateixa manera amb una altra pregunta o qüestió, aquesta vegada dirigida per un altre alumne.

Criteris per potenciar la participació i la interacció

- En les successives aplicacions d'aquesta estructura, cada membre de l'equip ha de tenir l'oportunitat de ser el que inicia la ronda, el que *dirigeix* la realització del primer exercici, el qual *sempre* és el primer en donar la seva opinió sobre com es resol o es fa. D'aquesta manera, s'assegura que tothom té l'oportunitat d'opinar sense que ho hagi fet abans cap altre company.
- Si el primer de la ronda és un alumne amb més dificultats d'aprenentatge, pot rebre alguna ajuda prèvia («A tu et tocarà dirigir aquest exercici en la sessió del matí: Com creus que s'hauria de resoldre?»...) o alguna ajuda en forma de *pista*

⁴⁰ Estructura adaptada de Kagan per Nadia Aguiar Baixauli, del C.R.A. Río Aragón, de Bailo (Huesca) i María Jesús Tallón Medrano, del CEIP Puente Sardas, de Sabiñánigo (Huesca). Vegeu també Pujolàs (2008).

d'algun company d'equip en la mateixa sessió, mai *dictant-li* directament el que ha de dir.

- Després que un alumne hagi llegit l'exercici i hagi donat la seva opinió, la resta intervenen seguint un ordre determinat i estricte, evitant en tot moment que algú s'avanci i digui (i imposi) el que s'ha de fer.
- S'ha d'evitar que algú imposi el seu punt de vista. Potser en un equip acabin fent el que creu un determinat membre, però sempre després de què tots hagin opinat i hagin tingut l'oportunitat d'expressar el seu punt de vista. Els participants més introvertits o tímids han de ser estimulats pels companys o el mestre de manera que perdin la por a participar.
- S'ha de fomentar la discussió, el diàleg, el consens (interacció simultània) i evitar la precipitació i les respostes improvisades o poc reflexionades.
- No és necessari que hi hagi quatre exercicis per fer. En funció del temps, poden fer-se'n tres, dos o inclús un de sol, però respectant sempre l'ordre d'intervenció i els dos moments ("llapis al mig" a l'hora de parlar; "silenci" a l'hora d'escriure).

Possibles usos de l'estructura al llarg d'una unitat didàctica:

Taula 6

<i>Estructura</i>	<i>Abans de la UD</i>	<i>A l'inici de la UD</i>	<i>Durant la UD</i>	<i>Al final de la UD</i>
Llapis al mig	Fer exercicis per conèixer les idees prèvies sobre el tema que es treballarà.	Respondre qüestions per controlar la comprensió d'una explicació.	Resoldre problemes, respondre qüestions, fer exercicis... sobre el tema que s'està treballant.	Respondre qüestions o construir frases que resumeixin les idees principals del tema treballat.

2.1.1.6 El joc de les paraules⁴¹

El mestre escriu a la pissarra unes quantes paraules clau sobre el tema que estan treballat o que ja han acabat de treballar. Dins de cada equip base, els alumnes han d'escriure una frase amb aquestes paraules –cadascú a partir d'una de les paraules clau– o expressar la idea que hi ha *darrera* d'aquestes paraules.

Per tal que es puguin manipular fàcilment, els alumnes escriuen la frase sobre un paper petit (una tercera o quarta part d'un foli).

A continuació, seguint un ordre determinat, cada estudiant mostra la frase que ha escrit als seus companys. Ells la corregeixen, la matisen, la completen... fins que, d'alguna manera, *se n'apropien* i la transformen en una frase col·lectiva, de tot l'equip, no de qui l'havia escrit en primer lloc.

Si hi havia més de quatre paraules clau, es realitzen les rondes que siguin necessàries seguint el mateix procediment (si en alguna ronda ja no queden paraules per a tothom, han de repartir-se-les) fins a obtenir una frase, degudament supervisada per tot l'equip, per a cadascuna de les paraules clau.

Després, les ordenen sobre la taula seguint un criteri lògic, component una mena d'esquema-resum o mapa conceptual del tema.

⁴¹ Adaptada de Spencer Kagan (1999). Vegeu Pujolàs (2008).

Quan el mestre doni el vist-i-plau a l'ordre que hagin determinat, les numeren i, per parelles (en una ocasió una parella i en l'altra ocasió, una altra), s'encarreguen de passar-les a net i de fer una còpia per a cada membre de l'equip.

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

- Les paraules clau poden ser les mateixes per a tots els equips, o cada equip de base pot tenir una llista de paraules clau diferent. Les frases o les idees construïdes amb les paraules clau de cada equip, aquelles que s'han posat en comú, representen una síntesi de tot el tema treballat.
- Els equips poden decidir quina paraula clau utilitzarà cadascú per redactar la frase, o bé pot ser l'educador qui determini quina paraula ha d'utilitzar cada estudiant. En tot cas, cal assegurar-se que tots els alumnes amb més dificultats tinguin una paraula a partir de la qual sigui més senzill redactar una frase. Inclús, per a alguns alumnes amb més problemes d'aprenentatge, poden rebre una frase ja començada –en comptes d'una sola paraula.
- En successives aplicacions d'aquesta estructura es procura que cada vegada sigui un alumne diferent el que inicia la ronda de correccions.
- Quan es passen a net les frases per parelles, els alumnes es van tornant i, mentre un escriu, l'altre dicta i vigila que ho escrigui correctament.

Possibles usos de l'estructura al llarg d'una unitat didàctica:

Taula 7

<i>Estructura</i>	<i>Abans de la UD</i>	<i>A l'inici de la UD</i>	<i>Durant la UD</i>	<i>Al final de la UD</i>
El Joc de les Paraules	Conèixer les idees prèvies sobre el tema que es treballarà a partir d'allò que els suggereix una	Comprovar la comprensió d'una explicació construint una frase a partir d'unes paraules	Construir frases que resumeixin les idees principals del tema que s'està treballant o que s'ha treballat.	El Joc de les Paraules

* * *

A tall de resum, la taula 8 de la pàgina següent conté les sis estructures bàsiques que acabem de descriure, indicant per a què poden servir segons el moment –dintre d'una unitat didàctica– en què duquem a terme l'activitat que s'ha estructurat a través d'elles.

Taula 8

Taula 8

Estructura	Abans de la UD	A l'inici de la UD	Durant la UD	Al final de la UD
Lectura compartida	Refrescar les idees sobre el tema a treballar a partir d'un text.	Introduir un tema a partir d'un text.	Assegurar la comprensió d'un text a partir del qual hauran de fer uns exercicis.	Assegurar la comprensió d'un text que sintetitza els continguts del tema de treball.
1-2-4	Conèixer les idees prèvies sobre el tema que es treballarà	Comprovar la comprensió d'una explicació.	Resoldre problemes, respondre qüestions, fer exercicis... sobre el tema que s'està treballant.	Respondre qüestions o construir frases que resumeixin les idees principals del tema treballat.
El full Giratori	Conèixer les idees prèvies sobre el tema que es treballarà	Comprovar la comprensió d'una explicació.	Resoldre problemes, respondre qüestions, fer exercicis... sobre el tema que s'està treballant.	Respondre qüestions o construir frases que resumeixin les idees principals del tema treballat.
Parada de Tres Minuts	Recordar i exposar idees relacionades amb el tema que es treballarà	Plantejar qüestions que volen conèixer sobre el tema que es comença a treballar.	Plantejar qüestions i dubtes sobre el tema que s'està treballant.	Plantejar qüestions o dubtes al final d'un tema, després d'haver-lo repassat en equip.
Llapis al mig	Fer exercicis per conèixer les idees prèvies sobre el tema que es treballarà.	Respondre qüestions per controlar la comprensió d'una explicació.	Resoldre problemes, respondre qüestions, fer exercicis... sobre el tema que s'està treballant.	Respondre qüestions o construir frases que resumeixin les idees principals del tema treballat.
El Joc de les Paraules	Conèixer les idees prèvies sobre el tema que es treballarà a partir d'allò que els suggereix una paraula.	Comprovar la comprensió d'una explicació construint una frase a partir d'unes paraules clau.	Construir frases que resumeixin les idees principals del tema que s'està treballant o que s'ha treballat.	

2.1.2 Estructures cooperatives específiques

Com ja hem dit, es tracta d'estructures no tan polivalents com les estructures cooperatives bàsiques, sinó molt més específiques, pensades per a què serveixin a una finalitat molt més concreta:

- Algunes d'elles (*el número, números iguals, un per tots*) s'utilitzen com complement d'alguna de les estructures bàsiques per promoure que els membres d'un mateix equip s'ajudin mútuament de manera que tots es responsabilitzin de fer i saber fer les activitats.
- D'altres, en canvi, serveixen per *estudiar* els continguts treballats en una determinada unitat didàctica a base de fer resums, esquemes o síntesi dels mateixos (*mapa conceptual a quatre bandes; els quatre savis*) o bé en forma de preguntes que es fan els alumnes d'un mateix equip (*el sac de dubtes*) o els equips entre sí (*cadena de preguntes*).
- Finalment incloem en aquest apartat una estructura (*millor entre tots*) molt útil per demostrar, des de la pràctica, l'eficàcia del treball en equip.

Estructures útils per fomentar l'exigència mútua entre els membres d'un equip:

2.1.2.1 El número ⁴²

Més que una estructura —en el sentit que hem utilitzat anteriorment— es tracta d'una estratagema que, combinada amb algunes de les estructures bàsiques com *llapis al mig, el joc de les paraules ...* serveix per afavorir que els membres d'un mateix equip s'ajudin mútuament i que tots es responsabilitzin de fer i saber fer les activitats.

El mestre proposa una tasca (respondre unes preguntes, resoldre uns problemes, etc.) a tota la classe. Els participants, dins del seu equip de base, han de fer la tasca utilitzant alguna de les estructures bàsiques i assegurant-se al màxim que tots els membres saben fer-la correctament.

Cada estudiant de la classe té un número (per exemple, el que li correspon per ordre alfabètic).

Un cop esgotat el temps destinat a resoldre la tasca, el mestre extreu d'una bossa un número a l'atzar. La bossa conté tants números com alumnes.

L'alumne que té el número sortejat ha d'explicar davant de tota la classe la tasca que ha realitzat. Si ho fa correctament, rep una felicitació (aplaudiment) de la resta d'equips i el seu equip de base obté una recompensa (una estrella, un punt, etc.) que més endavant pot ser intercanviat per algun premi.

En aquest cas, només pot sortir un alumne per equip. Si hi ha més temps, es pot escollir un altre número per tal que surti algun altre estudiant (sempre que formi part d'un altre equip de base).

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

- No s'ha de confondre, en aquest cas, la recompensa que s'ofereix als alumnes que s'han esforçat en realitzar bé el seu treball amb els premi oferts en l'aprenentatge competitiu. Tots els alumnes poden aconseguir-los perquè no

⁴² Estructura ideada per María Jesús Alonso, del Colegio Público Comarcal *Los Ángeles*, de Miranda de Ebro (Burgos). M. J. Alonso i Y. Ortiz, 2005, pàg. 63. Vegeu també Pujolàs (2008).

depenen de què un alumne ho faci millor que la resta, sinó de què tots aprenguin a fer-ho bé, i és per això, pel seu esforç, que se'ls premia.

- No necessàriament ha de sortir l'alumne sortejat a l'atzar. L'educador també pot decidir qui sortirà per donar una oportunitat a algú que ho necessiti especialment, per a què destaquí davant dels companys, o bé inclús per posar en evidència algun "mestretites" que no ha estat atent, etc. El mestre haurà de decidir la forma més adequada per afavorir algú o per evitar mal injust.

2.1.2.2 *Números iguals junts*⁴³

Com l'estructura *el número*, es tracta més aviat d'una estratagema o "truc" que es pot utilitzar com complement d'una estructura bàsica per assegurar al màxim l'exigència mútua entre els components d'un equip quan es tracta de fer i saber fer uns determinats exercicis o activitats.

El mestre assigna una tasca als equips. Els membres de cada equip decideixen (com a l'estructura *llapis al mig*) com han de fer-la. No només han de fer-la, sinó també assegurar-se que tots saber fer-la.

Transcorregut el temps previst, l'educador escull a l'atzar un número de l'1 al 4 entre els quatre membres d'un equip base. Els que tenen el número corresponent de cada equip han de sortir davant de la resta i fer la tasca (resoldre el problema, respondre la pregunta, solucionar la qüestió, etc.). Els que ho fan bé reben alguna mena de recompensa (una felicitació per part del mestre, l'aplaudiment de tots, un punt per al seu equip...).

En aquest cas (a diferència de l'estructura *el número*), un membre de cadascun dels equips base (que estan formats per quatre estudiants) ha de sortir davant de tothom. D'aquesta manera, tots els equips tenen l'oportunitat d'obtenir una recompensa.

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

- Com a l'estructura *el número*, tampoc en aquest cas no hem de confondre la recompensa que s'ofereix a un equip per haver-se esforçat en realitzar be la feina amb els premis oferts en l'aprenentatge competitiu. Tots els equips poden aconseguir el premi i, per altra banda, si un alumne *falla*, no necessàriament és responsabilitat seva, sinó de tot l'equip, que no ha resolt correctament la tasca en qüestió.

2.1.2.3 *Un per tots*

Com a les dues estructures anteriors (*el número* i *números iguals junts*), aquesta estructura també és una mena d'*estratagema* o "truc" que pot acompanyar una estructura bàsica per assegurar al màxim que els membres d'un equip s'exigeixin mútuament que tots resolguin i sàpiguen resoldre els exercicis o activitats.

Quan els estudiants han acabat l'activitat (els exercicis, els problemes, les preguntes...) que han realitzat en equip –que poden haver realitzat utilitzant alguna de les estructures cooperatives bàsiques– el professor recull a l'atzar una llibreta o quadern d'exercicis d'un membre de l'equip, el corregeix i la qualificació obtinguda és la mateixa per a tots els membres de l'equip (n'avalua la producció d'*un* –un alumne– *per tots* –el conjunt de l'equip).

⁴³ Adaptada de Spencer Kagan. A la pàgina web <http://www.kaganonline.com> es troben una gran quantitat de recursos per organitzar la classe de forma cooperativa. Vegeu també Pujolàs (2008).

A l'hora d'avaluar, el professor s'ha de fixar en el contingut de les respostes. No cal mirar la forma de presentar-les al quadern que ha utilitzat per avaluar el grup. La presentació, en tot cas, s'atribueix al propietari de la llibreta, que és l'únic responsable de com s'han presentat els diferents exercicis.

Aquesta estructura és especialment útil quan els diferents equips no han realitzat les mateixes activitats, ja que, en aquest cas, no serveixen ni *el número* ni *números iguals junts*, ja que no té sentit que surti davant de tot el grup classe un alumne a fer una activitat que només ha fet el seu grup.

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

2.1.2.4 Mapa conceptual a quatre bandes⁴⁴

Quan s'acabi un tema, a manera de síntesi final, cada equip pot elaborar un mapa conceptual o un esquema que resumeixi tot el que s'ha treballat a classe sobre el tema en qüestió.

El mestre guiarà els estudiants per decidir entre tots quins apartats hauran de ser inclosos al mapa o esquema.

Dintre de cada equip de base, es repartiran les diferents parts del mapa o esquema entre els components de l'equip, de manera que cada alumne haurà de treballar a casa (o ho farà a classe individualment o en parelles) la part que li ha tocat.

Després, es posen en comú les parts que cadascú ha preparat, repassen la coherència del mapa o de l'esquema que en resulti i, si és necessari, el retocaran abans de donar-li el vist-i-plau i fer-ne una còpia per a cadascú, cosa que els servirà de material d'estudi.

Variant:

Si el tema ho permet, cada equip pot fer un resum –en forma de mapa conceptual o d'esquema– d'una part del tema que s'ha treballat a classe.

Dins de l'equip, es distribueixen llavors les parts que els ha tocat tot fent (individualment o per parelles) una subpart de la part del tema que han de fer equip.

Més tard, cada equip de base exposa a la resta de la classe *el seu* mapa conceptual.

La suma dels mapes conceptuals de tots els equips de base representa una síntesi final de tot el tema estudiat.

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

- En aquesta estructura, el mestre haurà d'estar especialment atent a què tots els membres de l'equip participin de forma equitativa. És molt possible que un membre de l'equip –patint que la resta, o algun dels seus companys, no ho faci bé– vulgui apropiat-se de la tasca i fer-ho tot ell, o que es faci com ell consideri que s'ha de fer.
- El mestre s'haurà d'assegurar que cada membre de l'equip li correspongui una tasca ajustada a les seves competències i habilitats. Si hi ha cap membre de l'equip amb dificultats d'aprenentatge més importants podria fer la seva part de la tasca en parella, juntament amb algun membre de l'equip.

⁴⁴ Adaptada de Spencer Kagan (1999).

2.1.2.5 *Els quatre savis*

Es tracta d'una simplificació de la tècnica *el trencaclosques*, que descriurem més endavant.

El mestre selecciona quatre participants del grup que dominin un determinat tema, habilitat o procediment (que siguin “savis” en una determinada cosa). Se'ls demana que es preparin bé, ja que hauran d'ensenyar el que saben als seus companys de tot el grup.

Un dia s'organitza una sessió durant la qual els alumnes (excepte els que exerceixen el paper de savi) estaran distribuïts en equips esporàdics de quatre membres cadascun.

A la primera fase de la sessió, cada membre de cada equip haurà de demanar a un dels quatre savis que li expliqui o ensenyi el que sap, juntament amb els components dels altres equips que també han escollit aquest savi.

Després, a la segona fase de la sessió, cada alumne torna al seu equip d'origen i explica o ensenya a la resta de companys d'equip el que el respectiu savi li ha ensenyat. D'aquesta manera, a cada equip de base s'intercanvien el que cadascú, per separat, ha après del savi corresponent.

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

- En successives aplicacions d'aquesta estructura, tots els alumnes que constitueixen el grup classe han de tenir l'oportunitat (sempre que sigui possible) d'exercir el paper de savis. Si ens ho proposem, podem trobar, per a cada membre del grup, alguna cosa en la que sigui especialment destre i que, amb la deguda preparació prèvia, sigui capaç d'ensenyar i transmetre a la resta de companys.
- Tant en els “equips d'experts” –en els quals el savi transmet els seus coneixements i habilitats als membres dels diferents equips que l'han escollit– com en els “equips esporàdics” que s'han format per aquesta sessió –en els quals cadascú comunica als seus companys el que ha après del savi– l'educador vetllarà per a què la interacció entre els participants es dugui a terme de la manera més correcta possible.

2.1.2.6 *El sac dels dubtes*⁴⁵

Cada component del grup escriu en un terç de full (amb el seu nom i el nom de l'equip) un dubte que hagi tingut durant l'estudi d'un tema determinat. A continuació, passats uns minuts per a què tothom hagi tingut temps d'escriure el seu dubte, l'exposa a la resta de l'equip per veure si algú pot respondre-la. Si algú sap respondre-la, l'alumne que tenia el dubte ha d'escriure la resposta a la llibreta. Si ningú no sap respondre el dubte, l'entreguen al mestre, que el col·loca al sac de dubtes de la classe.

A la segona part de la sessió, el mestre treu un dubte del sac de dubtes i demana si algú d'un altre equip el sap resoldre. Si no n'hi ha cap que ho sàpiga fer, resol el dubte el mestre.

Aquesta estructura és especialment útil per posar de relleu la interacció (en aquest cas, en forma de solidaritat o d'ajuda mútua) que ha d'haver en tot el grup de classe, no només dintre d'un mateix equip, ja que els diferents equips s'ajuden a l'hora de resoldre els dubtes que un equip en concret no ha sabut fer sol.

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

⁴⁵ Aportada pel Col·legi Arrels II, de Solsona (Lleida). Vegeu també Pujolàs (2008).

- En la utilització d'aquesta estructura, el mestre haurà de vigilar de manera especial que els alumnes menys hàbils en temes de redacció disposin de l'ajuda o el recolzament necessari per part d'algun company d'equip o del propi mestre.

2.1.2.7 Cadena de preguntes⁴⁶

Es tracta d'una estructura apta per repassar el tema o els temes treballats fins aquell moment i preparar l'examen, o simplement per fer una avaluació formativa i comprovar fins quin punt s'han aconseguit els objectius previstos i rectificar o ajustar, si és precís, la programació.

Durant tres minuts aproximadament, cada equip pensa en una pregunta sobre el tema o temes estudiats fins aquell moment. Aquesta qüestió es plantejarà a l'equip que es trobi al seu costat, seguint un ordre determinat (per exemple, la direcció de les agulles del rellotge). Es tracta de preguntes fonamentals (que considerin que poden sortir en un examen) sobre qüestions treballades a classe, pensades per a ajudar la resta d'equips. Passats els tres minuts, el portaveu d'un equip planteja la pregunta a l'equip següent, que ha de respondre. Seguidament, el portaveu d'aquest equip fa una pregunta a l'equip que ve a continuació. El procediment es repeteix successivament fins que l'últim equip fa la pregunta al primer equip que ha intervingut, el que ha començat la "cadena de preguntes".

Cada equip té dos portaveus: un per fer la pregunta que han pensat entre tots i un altre per donar la resposta que han pensat entre tots.

Si una pregunta ja ha estat plantejada amb anterioritat, no es pot repetir i se salta l'equip que l'havia plantejat.

Acabada la primera ronda, es deixen tres minuts més per pensar noves preguntes. Un cop s'acaben, s'inicia una nova cadena, però en direcció contrària: cada equip fa la pregunta a l'equip que a la primera ronda els havia fet la pregunta a ells.

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

- Per assegurar la participació de tots, els portaveus de l'equip (el que fa la pregunta a l'altre equip i el que respon la pregunta que l'altre planteja) canvien a cada volta.
- Cal vigilar que els participants amb més dificultats a l'hora de comunicar-se oralment –que també hauran d'exercir el paper de portaveus– disposin del recolzament adequat per part d'algun company de l'equip.

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

2.1.2.8 Millor entre tots⁴⁷

Sempre que el tipus d'activitat o tasca que s'està realitzant ho permeti, és molt aconsellable que –per ressaltar l'eficàcia del treball en equip i demostrar que genera més i millors idees que el treball individual– es pot operar de la següent manera:

- Primer, individualment, cada membre d'un equip respon la qüestió que el mestre els ha plantejat.

⁴⁶ Aportada pel CEIP Santa Maria, d'Avià (Barcelona). Vegeu també Pujolàs (2008).

⁴⁷ Estructura ideada per l'àrea de Formación Integral y Continuada, de Fundown-Murcia (Alicia Molina, Eva Durán, José Joaquín Ros i Jessica Ripollés).

- Acabat el temps que se'ls hagi donat, els membres d'un mateix equip posen en comú el que ha contestat cadascú i completen, a partir d'aquí, la resposta inicial que cadascú havia aportat.
- Finalment, transcorregut el temps que s'hagi determinat, el portaveu de cada equip comunica la seva resposta a la resta del grup i cada equip va completant –modificant, millorant... – la seva resposta a partir de les aportacions dels altres equips.

D'aquesta manera es posa de manifest –així ho ha de recalcar en acabar el mestre cada vegada que s'aplica aquesta estructura– que entre tots aconseguim millors respostes o realitzacions.

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

- S'ha d'evitar que cap participant, confiant que la resta de companys ja li diran les respostes, no s'esforci en respondre i no doni tot allò que pot aportar sobre la qüestió o tasca que s'hagi plantejat. Per tant, l'educador haurà de vetllar per aconseguir la màxima participació de tots.

2.1.3 Estructures cooperatives derivades

En aquesta categoria hem inclòs unes quantes estructures que alguns mestres i professors han adaptat (generalment a partir d'alguna o algunes de les estructures bàsiques) o han creat per ajustar-se millor a les característiques i al grau de maduresa i desenvolupament dels seus alumnes (Educació Infantil, Primària, Secundària obligatòria). Aquestes estructures, per suposat, per ser cooperatives han d'afavorir que els participants interactuïn més entre ells i que participin de forma equitativa en les activitats estructurades d'aquesta manera.

2.1.3.1 Full giratori per parelles⁴⁸

Es tracta d'una adaptació, com el nom indica, del *full giratori*, pensada per minimitzar l'*espera impacient* d'algun membre de l'equip que, fins que no li torni a tocar, no pugui *estar-se quiet* o inclús s'aixequi o molesti els altres equips... Amb aquesta adaptació, tots els membres de l'equip estan *ocupats*, sense *esperes*, durant la realització de l'activitat.

Dintre de cada equip, per parelles, inicien l'activitat en un *full giratori* (una redacció que l'altra parella hagi de continuar, pensar un problema o plantejar una pregunta que l'altra parella hagi de resoldre o respondre...).

Després d'un temps determinat (per exemple, tres minuts, depenent de la naturalesa de l'activitat i de l'edat dels nens), les dues parelles s'intercanvien el *full giratori* i cadascuna ha de continuar l'activitat (seguir la redacció, resoldre el problema o respondre la pregunta...) després de corregir formalment (ortografia, sintaxi...) la part del full escrit per l'altra parella. D'aquesta manera, el full va *girant* d'una parella a una altra dins del mateix equip.

Les parelles fan torns per escriure en el *full giratori*. Mentre un escriu, l'altre està atent a com ho fa per assegurar-se que ho fa correctament.

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

⁴⁸ Aportada pel CEIP Santa Maria, d'Avià (Barcelona). Vegeu també Pujolàs (2008).

- La composició de les parelles pot variar en successives aplicacions d'aquesta estructura.
- Abans d'escriure res, la parella es posa d'acord sobre el contingut i la forma del que van a escriure.
- Mentre un escriu, el company de parella ha de vigilar i fixar-se si ho fa bé i corregir-lo si és necessari. Cada parella, per una banda, i tot l'equip, per l'altra – no cadascú sobre el que ha escrit individualment– és responsable del que ha escrit en el full giratori.
- Cada alumne pot escriure la part que li correspon amb un retolador d'un determinat color (el mateix que ha utilitzat per escriure el seu nom a la part superior del foli) i així, a simple vista, pot veure's l'aportació de cadascú.

2.1.3.2 Paraules compartides (Educació Infantil)

Es tracta d'una adaptació per a alumnes més petits (Educació Infantil) a partir de les estructures el full *giratori* i el *joc de les paraules*.

Cada component de l'equip escriu una paraula seguint les indicacions del mestre (per exemple, llistes de paraules, de noms propis, etc.). Per ordre, cada nen ensenya a la resta la seva paraula i aquests la rectifiquen, completen, corregeixen, etc. Al final, s'aconsegueix una llista de paraules confeccionada amb l'aportació de tots els membres de l'equip.

2.1.3.3 Paraula i dibuix ⁴⁹

Es tracta d'una estructura pensada per al parvulari, però pot adaptar-se a alumnes més grans.

El mestre, reunit amb un equip, explica als alumnes que van a fer un dibuix entre tots els membres de l'equip (per exemple, una figura humana) i inicia l'activitat dient i escrivint una part del dibuix que es vol realitzar (per exemple, «cap»). Un nen de l'equip –el primer que intervé a l'activitat– ha de llegir la paraula i, a continuació, dibuixar-la. Els altres companys de l'equip el van corregint i ajudant. A continuació, el mateix nen diu i escriu el nom d'una altra part del dibuix (per exemple, «ulls», amb l'ajuda, si és necessària, dels companys). Seguidament, un altre nen llegeix la paraula escrita pel company i dibuixa la part corresponent. El procediment es repeteix successivament fins que s'ha completat el dibuix.

S'ha d'afavorir que la resta de membres de l'equip, mentre el company fa la seva tasca (llegir, escriure o dibuixar) interactuïn amb ell indicant-li com ho ha de fer («No, els braços no surten del cap, surten del tronc»...).

2.1.3.4 L'àlbum de cromos ⁵⁰

Es tracta d'una adaptació del *joc de les paraules*.

Després d'haver treballat durant uns dies sobre algun tema (en forma de centre d'interès o de projecte), el mestre convida a cada alumne, dins del seu equip, a què faci en un paper un dibuix o escrigui un petit text (paraules soltes o alguna frase), o les dues coses

⁴⁹ Aportada per Anna Obradors i Àngels Gordillo, del CEIP *Guillem de Balsareny*. Balsareny (El Bages, Barcelona).

⁵⁰ Aportada per l'Escola *Les Savines*, de Cervera (La Segarra, Lleida).

a la vegada (dibuix i text), sobre allò que més li ha agradat o cridat l'atenció del tema que han treballat en el centre d'interès o en el projecte.

Dins dels equips, cada nen ensenya als companys el seu paper, els seu “cromo”, i n'expressen la seva opinió. Diuen si està bé o, si és necessari, l'ajuden a canviar res, corregir-lo, ampliar-lo. Seguidament, enganxen el “cromo” a l'àlbum, que pot tenir forma de mural.

2.1.3.5 *La substància*⁵¹

Es tracta d'una estructura apropiada per determinar les idees principals –el que és substancial– d'un text o d'un tema. Segueix la mateixa estructura que el *joc de les paraules*.

El professor demana a cada estudiant d'un equip de base que escrigui una frase sobre una idea principal d'un text o del tema que s'hagi treballat a classe.

Un cop cadascú ha escrit la seva frase, un d'ells, seguint un determinat ordre, ensenya als seus companys d'equip la que ha escrit i entre tots discuteixen si està bé, la corregeixen i matisen, etc. Si no és correcta o consideren que no es correspon amb cap de les idees principals, la descarten.

El mateix es fa amb la resta de *frases resum* escrites pels altres membres de l'equip. Es fan tantes voltes com calgui fins expressar totes les idees que ells consideren *més* rellevants o substancials.

Al final ordenen les frases que han confeccionat entre tots d'una forma lògica i, a partir d'aquí, fan una còpia per a cada membre de l'equip, amb la qual cosa disposen d'un resum bàsic de les principals idees d'un text o del tema treballat. De totes maneres, a l'hora de fer aquest resum final, cadascú a la seva llibreta, no han de limitar-se, si així ho prefereixen, a copiar literalment les frases elaborades prèviament entre tots, sinó que poden introduir els canvis o les frases que cadascú consideri adients.

⁵¹ Estructura ideada per Conxita Calvo, professora de l'IES *Puig i Cadafalch*, de Mataró (El Maresme, Barcelona). Vegeu Pujolàs (2008).

2.2 Algunes tècniques cooperatives

2.2.1 Equips d'ajuda mútua, inspirats en la tècnica TAI (“Team Assisted Individualization”)⁵²

La tècnica coneguda amb les sigles TAI (“Team Assisted Individualisation”) fou desenvolupada el 1984 per Robert Slavin i els seus col·laboradors de la Universitat Johns Hopkins. Aquesta tècnica combina l'ensenyament individualitzat amb el treball en equip per ensenyar els continguts bàsics de matemàtiques (la suma, la resta, la multiplicació, la divisió, la numeració, els decimals, les fraccions, els problemes, l'estadística i l'àlgebra). Els alumnes treballen junts, en equips heterogenis per ajudar-se els uns als altres, per controlar-se els exàmens i els deures i per revisar les puntuacions de l'equip, però cadascú seguint uns materials ajustats al seu nivell d'habilitat en matemàtiques (Putnam, 1993).

No hi ha cap mena de competició en aquesta tècnica, ni intergrup al ni, per suposat, interindividual. La seva principal característica recau en el fet de combinar l'aprenentatge cooperatiu amb la instrucció individualitzada: tots els alumnes treballen sobre el mateix tema, però cadascun d'ells ho fa seguint un programa específic. És a dir, la tasca d'aprenentatge comú s'estructura en programes individualitzats o, millor dit, personalitzats per a cada membre de l'equip, és a dir, ajustats a les característiques i necessitats de cadascú.

En aquests equips els alumnes es responsabilitzen d'ajudar-se els uns als altres per assolir els objectius personals de cada membre de l'equip:

Amb això es pretén respectar el ritme i el nivell de treball de cada alumne sense renunciar als beneficis del treball en grup. Cooperació i individualització es conjuguen en un intent de superar les possibles deficiències de cadascun d'aquests enfocaments per separat. (Parrilla, 1992, p. 122).

En les primeres experiències de treball cooperatiu que vàrem tenir l'ocasió de fomentar i assessorar –quan encara no havíem desenvolupat el que després anomenariem estructures cooperatives simples– vàrem proposar l'estructura d'aprenentatge implícita a la tècnica TAI –més simple o, com a mínim, menys complexa que la resta de tècniques com el *trencaclosques*, o els *grups d'investigació*–, com l'estructura d'aprenentatge bàsica, com la forma més habitual, quotidiana, d'estructurar l'activitat dels alumnes a les classes, no només les matemàtiques, sinó de totes les altres àrees del currículum.

Aquesta estructura de l'activitat combina els *plans de treball personalitzats* (ajustats al nivell de competències de cada estudiant) amb els *plans de l'equip*: cada estudiant treballa d'acord amb el que estipula el seu *pla de treball personalitzat*, però ajudant-se els uns als altres, com un equip, d'acord amb el que consta en els successius *plans de l'equip*, i així aprenen a treballar en equip. Per assolir els objectius en la seva totalitat, els membres d'un equip han de progressar en tots dos aprenentatges: els que fan referència als continguts de les diferents àrees del currículum tal i com es detalla en els *plans de treball personalitzats* de cadascú, i pel que fa referència al contingut del treball en equip, tal i com es descriu en el *pla de l'equip*.

⁵² Parrilla, 1992, p. 122. Una proposta d'intervenció didàctica i d'organització del treball a l'aula inspirada en aquesta tècnica pot veure's a Pujolàs (2004, pàg. 140-158). La descripció d'una experiència –en aquest cas en el cicle superior d'Educació Primària– pot veure's en un article publicat a la revista *Aula de innovación educativa*: “Los grupos cooperativos en el aula, una respuesta al reto de la diversidad” (Guix i Serra, 1997a).

En síntesi, la seqüència que cal seguir en l'aplicació d'aquesta estructura pot ser la següent:

1. Es divideix el grup classe en un determinat número d'*equips de base*.
2. Es concreta per a cada alumne el *pla de treball personalitzat*, en el qual consten els objectius que han d'assolir al llarg de la seqüència didàctica i les activitats que ha de realitzar (figures 32 i 33).
3. Tots treballen els mateixos continguts, però no necessàriament amb els mateixos objectius ni les mateixes activitats.
4. Cada alumne es responsabilitza de dur a terme el seu pla de treball i es compromet a ajudar els companys a que compleixin el seu.
5. Simultàniament, cada equip elabora –per un període determinat– el seu propi *pla de l'equip*⁵³, amb els objectius que es proposen i els compromisos que contrauen per millorar el funcionament del grup.
6. Si a més d'aconseguir els objectius d'aprenentatge personals, aconsegueixen millorar com a equip, cada alumne obté una *recompensa* (uns punts addicionals a la qualificació final).

La taula de la figura 32 permet d'indicar els objectius de la unitat didàctica i prioritzar o indicar quins són els fonamentals. Per a alguns professors, aquests objectius fonamentals indiquen el mínim de coneixements i tècniques que els alumnes han de conèixer i aplicar al final de la unitat didàctica per poder aprovar. La resta dels objectius permeten, si els assoleixen, obtenir millors qualificacions (notable, excel·lent). No és necessari que aquests objectius fonamentals siguin els mateixos per a tots els alumnes. La personalització s'aconsegueix a base de prioritzar uns determinats objectius en detriment d'uns altres o redactant objectius específics per a un alumnat determinat. A les columnes de la dreta, l'alumne fa una autoavaluació a l'inici de la unitat didàctica amb una clau numèrica (0 = No en sé; 1 = Només en sé una mica; 2 = En sé suficientment bé; 3 = En sé molt) i una altra al final de la unitat didàctica. Sumant el que ha indicat cada objectiu permet quantificar d'alguna manera allò que se sabia al principi de la unitat i el que se sap al final. La diferència entre les dues sumes és un indicador de la quantitat d'allò que s'ha après.

A la taula de la mateixa figura 32, a la part superior, cada alumne fa constar el nom de tots els components del seu equip amb el total d'autoavaluació inicial de cadascú i el total de l'equip. Al final de la UD, fan constar el total aconseguit per cada membre del grup en l'autoavaluació final, i el total de tot l'equip. D'aquesta manera, poden visualitzar clarament el progrés aconseguit per cada estudiant i per tot l'equip, i així poder constatar fins quin punt –i en quin grau– han assolit el primer objectiu de l'equip: que tots els seus membres progressin en l'aprenentatge.

⁵³ Aquests *plans de l'equip* són un dels instruments bàsics per *ensenyar* a treballar en equip i el seu desenvolupament, per tant, forma part de l'àmbit d'intervenció C. Vegeu-ne la descripció a l'apartat 3.2.5 de la segona part d'aquest document.

PLA DE TREBALL PERSONALITZAT: OBJECTIUS				
Nom:		Grup:	Equip:	
Àrea:			Període:	
Unitat Didàctica:				
0 = No ho sé 1 = Ho sé una mica 2 = Ho sé força bé 3 = Ho sé molt bé			A L'INICI DE LA U.D.	AL FINAL DE LA U.D.
Objectius més importants			Valoració final del professorat	
↓				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
TOTAL				
Nom de l'Equip:				
Nom de l'alumne/a		inicial	Avaluació final	
TOTAL				

Figura 32

La taula de la figura 33 completa el *pla de treball personalitzat* indicant les activitats que l'alumnat es compromet a fer per arribar –i demostrar que ha assolit– als objectius assenyalats a la taula anterior. Les activitats prioritzades per a un determinat alumne s'indiquen pintant l'interior del requadre de l'esquerra, on queda marcat l'ordre de l'activitat. A mesura que l'alumne va realitzant les activitats, les marca amb una diagonal en el requadre on consti el número d'ordre de l'activitat. Quan una activitat ja ha estat supervisada pel professor i es considera correcta, l'assenyala amb una diagonal en el mateix requadre, però en sentit contrari.




A les columnes de la dreta s'indica si l'activitat es realitzarà en gran grup (tota la classe), de manera individual, en equips esporàdics (homogenis o heterogenis) o en equips de base (heterogenis). Si es realitza en equip, a més, s'ha d'indicar quina estructura es vol fer servir (en el cas que se'n hagi d'usar una en concret).

No és necessari que tots els alumnes facin les mateixes activitats: uns poden tenir marcades unes quantes com a fonamentals, mentre que altres tenir-ne de diferents en funció de les necessitats i les seves característiques específiques. A més, es poden pensar activitats específiques per a un determinat alumne amb necessitats educatives especials, sempre relacionades amb els mateixos continguts que s'estan treballant a classe en aquell moment.

És bo que els alumnes puguin escollir algunes activitats entre varies d'un grau de dificultat creixent, com també pot ser interessant que tinguin l'oportunitat de proposar activitats noves diferents de les que el professor els ha adjudicat.

Cada alumne ha de tenir el seu propi *pla de treball personalitzat*. Això no vol dir, no obstant, que a la pràctica hi hagi tants plans de treball com alumnes a l'aula. Generalment, un mateix pla de treball (especialment la part referida als objectius) s'ajusta a les característiques d'uns quants alumnes, mentre que per a algun altre alumne es poden programar objectius i activitats específiques, en funció de les seves pròpies necessitats.

Un exemple desenvolupat de l'aplicació d'aquesta tècnica pot veure's a Pujolàs (2003).

PLA DE TREBALL PERSONALITZAT: OBJECTIUS							
Nom:		Grup:		Equip:			
Àrea:				Període:			
Unitat Didàctica:							
	Activitat prioritzada			Activitat realitzada			Activitat revfísada

ACTIVITATS	G	I	EE	EB	Estructura
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

G = Activitat amb tot el grup classe
 I = Activitat individual
 EE = Activitat en equips esporàdics, homogenis
 EB = Activitat en Equips de Base

Figura 33

L'aplicació d'aquesta estructura de l'activitat (inspirada, com hem dit, en l'estructura inherent a la tècnica TAI) –com una forma habitual d'organitzar l'activitat en una o en diferents àrees del currículum– pressuposa que el grup classe està prou cohesionat i que els equips de base tenen ja certa experiència i estan consolidats (són estables): els equips han de tenir molt desenvolupada el que s'anomena *interdependència positiva de finalitats* (entendre que l'objectiu de l'equip és aconseguir que tots avancin en l'aprenentatge de les diferents àrees i que tots aprenguin, a més, a treballar en equip) i la *interdependència positiva d'identitat* (entendre que formen part d'un mateix equip i que tots han de sentir-se corresponsables de l'aprenentatge de tots).

En els processos de formació/assessorament sobre el *Programa CA/AC* que promovem, aquesta estructura o tècnica es proposa al professorat en l'*etapa de generalització* i en la de *consolidació* del procés (no a la d'*introducció*).

2.2.2 La tutoria entre iguals (“Peer tutoring”)⁵⁴

Aquest recurs es fonamenta en la col·laboració que un alumne dispensa a un company de classe que ha formulat una petició d'ajuda. Trobem una estructura d'aprenentatge cooperatiu, però no en grups reduïts i heterogenis, sinó recurrent a una dualitat: parelles d'alumnes d'un mateix grup.

És una estratègia que prova d'adaptar-se a les diferències individuals basant-se en una relació diàdica dels participants. Aquests solen ser companys d'una mateixa classe i edat, un dels quals fa el paper de tutor i l'altre d'alumne. El tutor ensenya i l'alumne aprèn, essent generalment aquesta relació guiada pel professor. (Parrilla:1992, p. 127).

Per tal que la *tutoria entre iguals* ajudi a millorar el rendiment dels alumnes implicats s'han de complir les següents condicions (Serrano i Calvo: 1994, p. 24):

- L'alumne tutor ha d'atendre les peticions d'ajuda del seu company.
- L'ajuda que proporcioni el tutor al seu company ha de tenir la forma d'explicacions detallades sobre el procés de resolució d'un problema i mai pot proporcionar-li les solucions ja fetes.

Tant el fet de rebre respostes amb la solució explicitada, com no rebre ajuda a una petició, comporta, evidentment, un efecte negatiu sobre el rendiment.

En síntesi, la seqüència de l'aplicació d'aquesta tècnica pot ser la següent:

1. Fase de preparació: selecció dels alumnes tutors i dels alumnes tutorats.
2. Disseny de les sessions de tutoria (continguts, estructura bàsica, sistema d'avaluació).
3. Constitució de les parelles: alumne tutor i alumne tutorat.
4. Formació dels tutors.
5. Inici de les sessions, sota la supervisió d'un professor en les primeres sessions.
6. Manteniment de la implicació dels tutors (amb reunions formals i contactes informals amb els professors de suport).

2.2.3 El trencaclosques (“jigsaw”)⁵⁵

El trencaclosques (“jigsaw”) és una de les tècniques cooperatives més conegudes. Fou ideada per E. Aronson l'any 1978 i va ser de les primeres que es van experimentar i estudiar. El trencaclosques intenta provocar una situació extrema d'interdependència positiva, creant les condicions necessàries per a que el treball de cada membre de l'equip sobre una part dels materials o recursos a estudiar sigui absolutament imprescindible per tal que la resta de companys puguin completar l'estudi (*interdependència positiva de recursos*).

⁵⁴ Parrilla, 1992, pàg. 127-128.

⁵⁵ A. Parrilla, 1992, p. 126; Echeita i Martín, 1990, pàg. 63-64; Ovejero, 1990, pàg. 169; Serrano i Calvo, 1994, pàg. 37-39. La descripció més detallada i un exemple pràctic d'aquesta tècnica es pot veure a Pujolàs (2004, pàg. 161-164). La descripció d'una experiència en la que s'ha aplicat una adaptació d'aquesta tècnica pot veure's en un article publicat a la revista *Aula de innovación educativa*: “Una experiencia de aprendizaje cooperativo en educación secundaria” (Geronès i Surroca, 1997). També es poden trobar exemples d'aplicació d'aquesta tècnica a García López et al. (2002).

Aquesta tècnica és especialment útil en aquelles àrees del coneixement en les que els continguts són susceptibles de ser fragmentats en diferents parts (per exemple: literatura, història, ciències experimentals...). En síntesi, aquesta tècnica consisteix en els següents passos:

- Dividim la classe en grups heterogenis de 4 o 5 membres cadascun.
- Es fracciona el material objecte d'estudi en tantes parts com membres tingui l'equip, de manera que *cadascun* dels seus membres rebi un fragment de la informació del tema que, en el conjunt, estiguin estudiant tots els equips. En canvi, no rep la que s'ha posat a disposició del seus companys per a preparar el seu propi *subtema*.
- Cada membre de l'equip prepara *la seva* part a partir de la informació que li facilita el professor o amb la que ell hagi pogut buscar.
- Després, amb els integrants dels altres equips que han estudiat el mateix subtema, forma un *grup d'experts*, on intercanvien la informació, aprofundeixen en els conceptes clau, construeixen esquemes i mapes conceptuals, aclareixen els dubtes que s'hagin plantejat, etc.; podríem dir que arriben a ser *experts* en la seva secció.
- A continuació, cadascun d'ells torna al seu equip d'origen i es responsabilitza d'explicar al grup la part que ha preparat.
- Així doncs, tots els alumne es necessiten els uns als altres i es veuen obligats a cooperar perquè cadascun d'ells disposa *solament* d'una peça del trencaclosques i els seus companys d'equip tenen les altres, imprescindibles per reeixir en la tasca proposada: el domini global d'un tema objecte d'estudi prèviament fragmentat.

2.2.4 Els grups d'investigació (“Group Investigation”)⁵⁶

La tècnica coneguda per les sigles G.I. (“Group Investigation”) fou dissenyada per S. Sharan i els seus col·laboradors l'any 1976. Es tracta d'una tècnica semblant al *trencaclosques*, però més complexa. Tal i com la descriuen Gerardo Echeita i Elena Martín (1990), és molt semblant a la que en el nostre entorn educatiu es coneix també com *mètode de projectes* o *treball per projectes*⁵⁷.

Aquesta tècnica es desenvolupa seguint els següents passos:

- *Elecció i distribució dels subtemes*: els alumnes escullen, segons les seves aptituds o interessos, subtemes específics dins d'un tema o problema general, normalment plantejat pel professor en funció de la programació.
- *Constitució de grups dins de la classe*: la lliure elecció del grup per part dels alumnes pot condicionar-ne l'heterogeneïtat, cosa que haurem de respectar al màxim. El número ideal de components oscil·la entre 3 i 5.
- *Planificació de l'estudi del subtema*: els estudiants i el professor planifiquen els objectius concrets que es proposen i els procediments que utilitzaran per assolir-los. També cal distribuir les tasques que s'hauran de realitzar (trobar la informació, sistematitzar-la, resumir-la, esquematitzar-la, etc.).

⁵⁶ Echeita i Martín, 1990, pàg. 64-65. Ovejero, 1990, p. 173; Parrilla, 1992, p. 126; Serrano i Calvo, 1994, pàg. 44-46. Pujolàs, 2004, pàg. 164-168. Es poden trobar exemples d'aplicació d'aquesta tècnica a García López et al. (2002).

⁵⁷ Sobre el treball per projectes, vegeu Hernández i Ventura (1992).

- *Desenvolupament del pla*: els alumnes desenvolupen el pla descrit. El professor segueix el progrés de cada alumne i els ofereix ajuda.
- *Anàlisi i síntesi*: els alumnes analitzen i avaluen la informació obtinguda. La resumeixen i la presenten a la resta de la classe.
- *Presentació del treball*: un cop s'ha exposat, els companys plantegen preguntes. Es responen les possibles qüestions, dubtes o ampliacions que puguin sorgir.
- *Avaluació*: el professor i els alumnes realitzen conjuntament l'avaluació del treball en grup i l'exposició. Es pot completar amb una avaluació individual.

L'estructura d'aquesta tècnica facilita que “cada component del grup pugui participar i desenvolupar allò pel que està millor preparat o que més l'interessa” (Echeita i Martín: 1990, p. 65).

A les figures 34 i 35 es poden veure, respectivament, una taula per a la planificació d'un projecte d'equip i un exemple de qüestionari d'avaluació d'un projecte.

PROJECTE D'EQUIP. Planificació		
Nom de l'equip:	Curs:	Grup:
Curs escolar:	Període de realització:	
<i>Nom del projecte:</i>		
FASE 1. Responsable:		Període de realització:
Tasca:		Qui ho farà:
FASE 2. Responsable:		Període de realització:
Tasca:		Qui ho farà:
FASE 3. Responsable:		Període de realització:
Tasca:		Qui ho farà:

Figura 34

PROJECTE D'EQUIP. Valoració				
Nom de l'equip:		Curs:	Grup:	
Curs escolar:		Període de realització:		
<i>Nom del projecte:</i>				
Escala de valoració: 1 = Valoració mínima; 4 = Valoració màxima				

		1	2	3	4
1	El projecte ha estat ben planificat				
2	Tots els membres de l'equip han participat en la seva realització				
3	Els continguts s'ajusten al que s'havia planificat				
4	La presentació escrita del projecte és correcta				
5	La presentació oral del projecte ha estat clara i entenedora				
6	Etc.				
7					
8					
9					
10					
11					
12					

<i>Equip que ha fet la valoració:</i>

Figura 35

2.2.5 La tècnica TGT (“Teams–Game–Tournaments”)⁵⁸

La tècnica TGT fou ideada per De Vries i Edwards l’any 1974. Johnson, Johnson i Holubec (1999, pàg. 33-36) la descriuen de la següent manera:

- Es formen *equips de base*, heterogenis pel que fa al nivell de rendiment dels seus membres, i el professor els indica que l’objectiu és assegurar-se que tots els membres aprenguin el material assignat.
- Els membres de l’equip estudien junts aquest material, i un cop après comença el torneig, amb les regles del joc ben especificades. Per aquest torneig, el docent utilitza un joc de fitxes amb una pregunta cadascuna i un full amb les respostes correctes.
- Cada alumne juga en grups de tres, amb dos companys d’altres equips que tinguin un rendiment similar al seu, segons els resultats de la darrera prova que es fes a classe.
- El professor lliura a cada equip un joc de fitxes amb les preguntes sobre els continguts estudiats fins el moment en els equips cooperatius.
- Els alumnes de cada trio escullen, un rere l’altre, una fitxa de la pila (que està de cara avall), llegeix la pregunta i la respon. Si la resposta és correcta, es queda la fitxa. Si és incorrecta, torna la fitxa sota la pila.
- Els altres dos alumnes poden refutar la resposta del primer (començant pel que està a la seva dreta) si creuen que la resposta que ha donat no és correcta. Si el que refuta encerta la resposta, es queda la fitxa. Si no l’encerta, ha de posar una de les fitxes que ja ha guanyat (si en té cap) sota la pila.
- El joc finalitza quan s’acaben totes les fitxes. El membre del trio que, al final del joc, tingui més fitxes guanya la partida i obté 6 punts per al seu equip; el que queda segon, n’obté 4; i el que queda tercer, 2 punts. Si empaten els tres, 4 punts per a cadascú. Si empaten els dos primers, 5 per a cadascú i 2 per al tercer. Si empaten els dos últims, es queden 3 punts cadascun i 6 per al primer.
- Els punts que ha obtingut cada membre del trio se sumen als que han obtingut els seus companys d’equip de base que formaven part d’altres tríos. L’equip que ha obtingut més punts és el que guanya.

A la figura 36 es poden veure les regles del joc. Parem atenció al fet que, en aquest joc, tots els membres de cada equip de base tenen la mateixa oportunitat d’aportar la mateixa quantitat de punts per al seu equip, ja que tots competeixen amb membres d’altres equips d’una capacitat similar. Inclús pot donar-se el cas que, en un equip de base, els membres amb menor capacitat aconseguixin més punts per al seu equip. Poden haver guanyat la seva partida, mentre que els que tenen més capacitat poden haver-la perdut.

⁵⁸ Echeita i Martín, 1990, pàg. 61-63; Parrilla, 1992, pàg. 124-126; Serrano i Calvo, 1994, pàg. 39-41; Johnson, Johnson i Holubec, 1999, pàg. 33-36. Pujolàs, 2004, pàg. 172-174. Es poden trobar exemples d’aplicació d’aquesta tècnica a García López et al. (2002).

Regles del joc TGT

1. Per començar el joc, el docent ha de barrejar les fitxes i col·locar la pila cara avall sobre la taula. Els torns per jugar segueixen el sentit de les agulles del rellotge.
2. Per jugar, cada alumne agafa la primera fitxa de la pila, llegeix la pregunta en veu alta i la contesta d'una de les dues maneres següents:

Diu que no en sap la resposta i pregunta si un altre jugador vol respondre-la. Si ningú no vol contestar-la, la fitxa es col·loca a sota de la pila. Si algun jugador la respon, se segueix el procediment que s'explica més avall.

Respon la pregunta i consulta si algú vol refutar la seva resposta. El jugador que està immediatament a la seva dreta té la primera oportunitat de refutar-la. Si no ho fa, el que està a la dreta d'aquest pot refutar-la.

 - a. Si no hi ha cap refutació, un altre jugador ha de verificar-ne la resposta.
 - Si la resposta és correcta, el jugador es queda la fitxa.
 - Si la resposta és incorrecta, el jugador ha de tornar la fitxa a sota de la pila.
 - b. Si hi ha una refutació i el que la planteja decideix no contestar, es verifica la resposta. Si la resposta original és errònia, el jugador ha de col·locar la fitxa a sota de la pila.
 - c. Si hi ha una refutació i el que la planteja en dona una resposta, s'ha de verificar:
 - Si el que la refuta encerta, es queda amb la fitxa.
 - Si el que la refuta no encerta i la resposta original és correcta, el que ha refutat ha de col·locar una de les fitxes que ja ha guanyat (si en té) sota la pila.
 - Si les dues respostes són errònies, la fitxa es col·loca sota la pila.
3. El joc finalitza quan ja no queden més fitxes a la pila. El jugador que té més fitxes és el guanyador.

Figura 36 (Tret de Johnson, Johnson i Holubec, 1999, pàg. 36)

2.2.6 Coop-Coop⁵⁹

La tècnica coneguda amb el nom de *Coop-Coop* –molt semblant a la tècnica GI que hem descrit anteriorment– fou ideada per Spencer Kagan l'any 1985 i aplicada per primera vegada en una facultat de psicologia. No obstant això, aquesta tècnica, amb les degudes adaptacions, pot aplicar-se en altres etapes educatives i pot contribuir a intensificar el protagonisme de l'alumnat en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Consisteix en formar grups de treball cooperatius que permetin a l'alumnat d'investigar cada tema proposat, aprofundint en els aspectes essencials, per compartir aquest nou coneixement amb els seus companys.

A partir del que diuen José Manuel Serrano i María Teresa Calvo (1994) sobre els deu passos que cal seguir per aplicar correctament aquesta tècnica amb alumnes universitaris, podem concretar el procediment per aplicar-la a l'ESO –i, fins i tot, al cicle superior d'Educació Primària– de la següent manera:

Fase 1: Diàleg centrat en els alumnes

S'anima a tot el grup classe a descobrir i expressar els seus interessos sobre el tema que s'ha d'estudiar mitjançant lectures o experiències. L'objectiu de la discussió consisteix

⁵⁹ Pujolàs (2004, pàg. 169-171), García López et al. (2002).

en augmentar la implicació dels alumnes en l'aprenentatge, estimulant-ne la curiositat, sense conduir-los a cap lloc preestablert. Es tracta d'arribar a decidir quins aspectes volen aprendre i experimentar al voltant del tema d'estudi. S'ha de dedicar a aquesta fase el temps necessari per garantir l'interès de tots pel tema i evitar la desmotivació de bon principi. Al final d'aquesta fase han de quedar ben definits els diferents aspectes o subtemes del tema d'estudi en què el grup de classe vol aprofundir⁶⁰.

Fase 2: Selecció i desenvolupament dels equips de treball

Es creen equips heterogenis en sexe, cultura, rendiment, de 4-5 membres i s'afavoreix la confiança i les habilitats necessàries per començar la tasca amb dinàmiques de grup.

Fase 3: Activitats per a la formació de grups

Aquest pas s'ha de tenir en compte només quan els alumnes no es coneixen entre ells. Es tracta de dur a terme diferents activitats que afavoreixen el coneixement i la relació entre els alumnes (en la línia del que hem explicat dins l'àmbit d'intervenció A), abans de formar els equips de treball pròpiament dits.

Fase 4: Seleccionar el tema d'equip

Cada equip escull l'aspecte del tema que li resulta més interessant, com a resultat de la discussió inicial, per investigar-lo i aprofundir-ne en l'estudi. En aquest moment, es recorda als equips quins són els temes preferits per tota la classe i se'ls suggereix que el seu treball serà més útil –i ells més *cooperatius*– si escullen un tema que interessi a tothom o a un bon número de companys (per tant, si escullen un tema dels que han estat més valorats a la fase 1).

Fase 5: Selecció del subtema (treball individual)

Dins de cada equip es distribueixen les tasques entre els seus membres. Les tasques poden solapar-se, així que els alumnes hauran de compartir informació i materials, però garantint la contribució única i individual de cadascú al treball conjunt.

Fase 6: Preparació del subtema

Es treballa individualment, cadascú en la part del tema de la que s'havia responsabilitzat. La preparació del treball pot implicar tasques de biblioteca, treball de camp, experiments, entrevistes, projectes artístics o literaris.

Fase 7: Presentació del subtema

Cada alumne presenta el seu treball a la resta de companys d'equip, de manera formal. Això significa que tots tenen un temps assignat per exposar-ne les conclusions davant la resta. Aquesta presentació ha de garantir que tots els membres de l'equip comprenen i assimilen els diferents aspectes del tema estudiat. Es discuteix com si estiguessin en un panell d'experts. Els alumnes ajunten les “peces del trencaclosques” dels seu treball per a què tinguin coherència de cara a la presentació final del subtema estudiat davant de tota la classe.

Fase 8: Preparació de l'exposició d'equip

⁶⁰ En aquesta direcció, pot ser útil per dinamitzar i culminar aquest debat, utilitzar la dinàmica del grup nominal (descrita al subapartat 1.1.1) per prioritzar els diferents subtemes, ordenant-los segons el major o menor interès per part dels alumnes. A la fase 3, en el moment en què els diferents equips escullen l'aspecte del tema que desitgen estudiar haurien de tenir en compte, a més del seu propi interès, l'interès de tot el grup classe, escollint algun dels subtemes considerats de major interès per tot el grup.

Se sintetitzen els apartats i s'escull la forma d'exposició: *debat, dramatització, mural, demostració, exposició magistral*, etc. Cal afavorir l'ús de tot tipus de format i recursos audiovisuals.

Fase 9: Exposicions dels equips

Cada equip ha de responsabilitzar-se de la gestió del temps, els espais i els recursos utilitzats durant l'exposició del treball. És convenient que un membre de cada equip s'encarregui de controlar el temps de l'exposició, ja que és el més difícil de gestionar. Cada equip ha d'incloure un qüestionari per comentaris i valoracions perquè la classe l'ompli.

Fase 10: Avaluació

Es realitza una triple avaluació del treball realitzat: a) el grup classe avalua cadascuna de les exposicions d'equip; b) cada equip avalua les contribucions individuals dels seus membres; c) el professorat avalua un resum o presentació individual de cada alumne. Se segueix un format d'avaluació formal per realitzar-la entre el professorat i l'alumnat, fent referència als punts forts i dèbils de cada exposició.

2.2.7 Equips paral·lels⁶¹

Aquesta tècnica ens permet, per una banda, la participació de tots i, per l'altra, l'elecció per consens i a través de l'argumentació i el raonament. També ens ajuda a organitzar i sistematitzar una manera de treballar.

Per a l'aplicació d'aquesta tècnica necessitem dues pràctiques o exercicis i el material necessari per dur-los a terme.

Cada equip estarà format per 4 membres. Organitzarem els equips dins de la classe de manera que el número total d'equips sigui parell (per exemple, 6 equips). Identifiquem els equips d'origen amb números (1, 2, 3...) i les dues pràctiques mitjançant lletres majúscules (A,B). S'assigna la pràctica "A" als equips senars i la pràctica "B" als parells, de manera que els equips 1, 3 i 5 duguin a terme la pràctica "A" i els 2, 4 i 6 la "B".

El desenvolupament de la tècnica es realitza a través de tres moments:

Moment 1: Treball d'especialització en grup (el professor dona i presenta les eines de treball, primer amb els grups senars per a la realització de la pràctica A, i després amb els parells, per a la B, com es pot veure a la taula 9). Els grups senars s'entrenen i especialitzen en la realització de la pràctica A mentre els senar fan el mateix amb la B.

Equips inicials	Pràctica
1,3,5	A
2,4,6	B

Taula 9

Moment 2: Treball en subequips (cada equip es divideix en 2 subequips que denominarem amb el nom del grup i la lletra minúscula de la pràctica que realitzaran –a

⁶¹ Aportada per Joan Traver (Projecte PAC: Equip d'Investigació de Zona, Castelló-València), adaptada de García López, et al. (2002).

o a'; b o b'–; és a dir, l'equip 1 que realitza la pràctica A estarà format per les persones de l'equip (1a) i de l'equip (1a'), com es veu a la taula 10.

Equip/pràctica	Subequips
1A	1a
	1a'
2B	2b
	2b'

Taula 10

Desfarem els primers equips de treball especialitzats en una de les dues pràctiques i crearem nous equips de treball mixtes ajuntant subequips parells i senars. Això ens permetrà distribuir els equips de treball d'origen per parelles correlatives senar-parell (1a, 2b), (1a', 2b') conformant els equips paral·lels (taula 11). Cada equip paral·lel forma una unitat de treball.

Equips inicials		Equips paral·lels	
1A	1a	1 2	1a
	1a'		2b
2B	2b	1'2'	1a'
	2b'		2b'

Taula 11

Tutoritzacions: un cop s'hagin format els equips paral·lels és el moment que uns equips expliquin als altres la pràctica que han realitzat. Primer els subgrups senars als parells, i després els subgrups parells als senars.

Moment 3: Treball de consolidació en el grup d'origen. Desfem els equips paral·lels i tornem a formar els inicials. Treballant novament els grups 1, 2, 3... comparteixen allò que han après en els grups paral·lels i confronten els seus aprenentatges. És el moment de consolidar l'aprenentatge de la pràctica en la que han estat tutorats pels seus companys respectius dels equips paral·lels. D'aquesta manera, els equips senars acaben ampliant el seu aprenentatge de la pràctica B i els parells el de l'A.

L'avaluació pot fer-se de forma mixta:

- Avaluació individual: (50% nota) [realització de pràctica o valoració del quadern]
- Avaluació de grup: (50% nota) [realització d'una de les dues pràctiques/ entrevistes professor-grup]

Aquesta tècnica ens permet augmentar el rendiment acadèmic, reduir les conductes competitives, augmentar l'autoestima i veure els companys com a font d'aprenentatge. També afavoreix l'empatia.

2.2.8 *Opinions enfrontades*⁶²

Aquesta tècnica de treball en grup és adient per ensenyar les habilitats i estratègies bàsiques del debat i la discussió argumentativa en públic. Per això ha estat descrita dins l'àmbit d'intervenció A. No obstant, també es pot utilitzar per aprendre els temes d'estudi de les diferents assignatures, afavorint-ne el debat (vegeu-ne la descripció a l'apartat 1.1.4).

⁶² Aportada per Joan Traver (Projecte PAC: Equip d'Investigació de Zona, Castelló-València), adaptada de García López et al. (2002).

2.3 Criteris generals a tenir en compte en l'aplicació de les estructures cooperatives

El treball en equip i l'ajuda que els seus components es presten mútuament poden ser una *arma de doble tall*; segons com es desenvolupi aquest treball en equip i segons com es duguin a terme les ajudes mútues, pot donar-se el cas que alguns dels seus membres es desentenguin de les seves responsabilitats i confiïn en excés en el treball de la resta. Evidentment, s'ha d'evitar aquest extrem. Els participants en les activitats que es realitzen en equip, utilitzant alguna de les estructures que hem descrit, han de tenir molt clar que les fan en equip per aprendre-les millor, amb l'objectiu de saber-les realitzar tots sols, de forma autònoma. Aquesta és la finalitat que es persegueix: que siguin capaços, per exemple, de redactar cartes o missatges, resoldre problemes, usar les tecnologies de la informació i la comunicació, saber relacionar-se amb les altres persones, exposar el seu punt de vista amb claredat..., autònomament, sense dependre dels demés. Per suposat, han de tenir molt clar que no sempre podran comptar amb el recolzament d'un equip que els digui què han de fer i com.

Els mestres i els professors hauran d'estar especialment atents als participants menys autònoms. Procuraran que disposin de l'ajuda necessària –per part dels companys i dels propis formadors–, però no més de la necessària, per a què no s'acostumin o s'acomodin a aquest suport dels demés o, encara pitjor, que se'n aprofitin o n'abusin. Se'ls ha d'exigir que facin sols el que puguin fer sols, i que s'esforcin en fer les coses cada vegada amb més autonomia. Han de rebre reforçament positiu cada vegada que aconseguen fer quelcom sols o amb menys ajuda. És difícil trobar aquest equilibri entre esforç personal i suport dels altres, però no és impossible.

Els responsables d'oferir aquestes ajudes i suports no són només els formadors, sinó tot el grup d'iguals de la classe, més específicament els companys del mateix equip, i encara més concretament, el component de l'equip que exerceix el rol d'*ajudant*⁶³ quan els equips de base ja estan formats.

De totes maneres, no és fàcil oferir aquesta ajuda o suport en la seva quantitat justa quan es tracta d'un company amb alguna discapacitat important. Per això, haurem d'*entrenar-los* escenificant, dramatitzant (quan l'alumne que ha de ser ajudat no està present per algun motiu) la forma correcta de facilitar aquesta ajuda: un participant "imita" (amb respecte, per suposat) l'alumne que ha de rebre l'ajuda i el mestre, primer, li mostra la forma correcta de donar-la-hi, i després algun company ho reproduïx.

Un altre aspecte a tenir molt en compte és que els participants que tenen un rendiment més alt i un major grau d'autonomia tendeixen a monopolitzar l'activitat, volent fer-ho tot ells o dient –o imposant– la forma de fer-ho. Tendeixen a acaparar el protagonisme. La resta (especialment els que tenen un rendiment més baix i els menys autònoms), per comoditat, per timidesa o altres motius, tendeixen a esperar que siguin els altres els que fan la feina o a que algú els digui el que han de fer; no en tenen gaire, d'iniciativa, o no en tenen gens.

El mestre, o el professor, ha d'evitar aquestes conductes. L'ús estricte i continuat d'estructures de l'activitat cooperatives –com les incloses dins el *Programa CA/AC* i que hem descrit anteriorment– evita aquestes conductes o, al menys, les minimitza i compensa en gran mesura.

⁶³ Més endavant, a l'apartat 3 d'aquesta segona part, quan aprofundim més en l'organització interna dels equips de base, ens referirem als diferents rols que, dins d'un equip, han d'exercir els seus membres.

Per a això, no obstant, (després d'haver-les adaptat, si era necessari, a les característiques de l'activitat o tasca) han d'aplicar-se al peu de la lletra, marcant clarament, gairebé exageradament, els passos a realitzar, de manera que tots tinguin l'oportunitat de participar en la realització de les seves tasques individualment (*participació equitativa*) i hagin d'esforçar-se en donar la seva opinió, intervenir, ampliar o corregir el que diuen la resta, etc. (*interacció simultània*). Per a això, han de tenir l'oportunitat de fer-ho, cosa que no és possible si alguns dels components del grup no respecten l'ordre d'intervenció, si s'avancen als altres, si fan el treball dels altres, ja sigui per afany de notorietat, de destacar per sobre dels altres, o per acaparar protagonisme.

Per altra banda, el mestre, o el professor, ha d'observar atentament la realització de les activitats quan s'aplica una determinada estructura i revisar de tant en tant com s'estan duent a terme, a la pràctica, les diferents estructures. Un ús continuat tendeix a convertir-les en *estructures pseudocooperatives*. És molt possible que, formalment, els participants en un programa treballin en equip, però, en realitat, moltes vegades no es tracta d'un veritable treball en equip per què no es donen les dues condicions que ja hem citat anteriorment: participació equitativa i interacció simultània. Si no es donen aquestes condicions, si allò que estem realitzant no és pròpiament un treball en equip, òbviament no podrem esperar-ne els beneficis que comporta aquesta mena de treball, doncs són el fruit de la interacció que s'estableix entre els seus membres.

Condicions necessàries que ha de tenir una estructura o tècnica cooperativa

Efectivament, no tot allò que pretén ser una estructura o tècnica cooperativa ho és en realitat. Per a què siguin veritablement cooperatives, les estructures o tècniques que fem servir han de complir les següents condicions. Com més sòlides siguin aquestes condicions, més cooperatives seran les estructures:

- En primer lloc, ha d'assegurar-se al màxim la participació activa i responsable de tots els membres de l'equip: ningú no pot fer la feina d'un altre ni aprendre en el seu lloc. Ningú ha d'aprofitar-se de la feina dels demés sense aportar res per part seva. Cada membre de l'equip és el primer responsable del seu aprenentatge; per tant, ha d'assegurar-se al màxim la responsabilitat individual de tots els membres de l'equip.
- En segon lloc, ha de haver el màxim d'interacció possible entre els membres d'un mateix equip. La interacció entre iguals en la construcció conjunta de coneixements és un element primordial en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Sigui quina sigui l'estructura de les activitats cooperatives que utilitzem, des de les més simples fins a les més complexes –conegudes com tècniques cooperatives– hem d'assegurar-nos que es donin aquestes dues condicions en el màxim grau possible. En depèn que siguin pròpiament cooperatives i, en conseqüència, que es produeixin els beneficis associats a l'aprenentatge cooperatiu.

Quan revisem la nostra pròpia pràctica en l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu, hauríem de fer-nos les següents preguntes:

- Un cop hem organitzat l'activitat, utilitzant l'estructura de l'activitat i l'aplicació que n'han fet els estudiants ¿fins a quin punt han participat activament i de forma equitativa? Han tingut l'oportunitat de fer-ho? Han aportat alguna cosa per part seva i se'n han fet responsables?
- Fins a quin punt, durant l'activitat, han tingut l'oportunitat, o la necessitat, d'interactuar, interpel·lar-se, discutir, corregir-se, argumentar o defensar el seu punt de vista i/o acceptar el de la resta de components?

Si la resposta a ambdues preguntes és afirmativa, l'estructura de l'activitat utilitzada és cooperativa. Si no és afirmativa (encara que només ho sigui una de les dues respostes), no és cooperativa, o només en aparença.

Això ens hauria de fer estar a l'aguait d'estructures que podríem anomenar *pseudocooperatives*. El seu ús és segurament més freqüent del que ens pugui semblar a primera vista, donat que sovint el treball en equip en una activitat és merament formal, aparent.

Vegem-ne un exemple. Suposem que un mestre aplica l'estructura *el joc de les paraules* (que ja hem descrit anteriorment) de la següent manera: el mestre escriu a la pissarra quatre paraules clau sobre el tema que acaben de treballar en les sessions anteriors i dona a cada equip la següent consigna: «Entre tots els membres de l'equip heu de fer una frase a partir de cadascuna d'aquestes quatre paraules». És molt possible que, en un equip, algun alumne prengui l'iniciativa, faci les frases a partir de cada paraula (que, a més, segurament són correctes) i que els altres, veient que estan ben fetes, es limitin a escriure'n una cadascun. Aparentment, “vist des de lluny”, ho han fet en equip, però no és una estructura cooperativa: no hi ha hagut cap interacció entre ells i el treball individual s'ha limitat a escriure una frase cadascú... També és possible que, en un altre equip, es reparteixin les paraules i cadascú s'encarregui de fer i escriure una frase. En aquest cas hi ha hagut més treball individual (cadascú no només ha escrit una frase, sinó que l'ha construïda), però tampoc és del tot cooperativa perquè no hi ha hagut interacció entre ells durant la construcció de les oracions. En canvi, l'estructura és molt més cooperativa si es fa seguint pas a pas el que aquesta determina: a cada equip, cadascú escriu una frase a partir d'una de les paraules clau, i a continuació cadascú presenta la seva frase a la resta de membres de l'equip i entre tots la discuteixen, la corregeixen, l'amplien, la modifiquen... fins a *fer-se-la seva* (de tot l'equip) i, després, aquell que l'havia escrit inicialment la passa a net. En aquest cas hi ha hagut una participació molt més equitativa i molt més responsable (cadascú és responsable de fer la seva frase i d'assegurar-se de què les dels demés són el més correctes possibles) i ha hagut també una considerable interacció entre tots els components d'un mateix equip durant la *discussió* de cada frase fins a *fer-se-la seva*.

Criteris a considerar en la introducció de les diferents estructures cooperatives

En la sessió de treball duta a terme al CEP d'Albacete a finals del curs 2009-2010 amb els assessors i les coordinacions dels diferents centres d'Educació Infantil, Primària i Secundària –que constituïen el Seminario sobre Aprendizaje Cooperativo que havia funcionat durant tot el curs per a la introducció de l'aprenentatge cooperatiu seguint el *Programa CA/AC*– es va posar de manifest la necessitat de tenir en compte els següents criteris a l'hora de presentar i introduir als alumnes les diferents estructures cooperatives simples:

- a) **Ensenyar** bé l'estructura i assegurar-se que l'apliquen correctament. Això suposa aprendre'n primer la mecànica, practicar-la diverses vegades i justificar-la degudament per potenciar la interacció i la participació com a mitjans eficaços per aprendre millor els continguts escolars.
- b) **Acompanyar** un equipo durant una sessió per assegurar-se que apliquen correctament l'estructura. En aquest sentit, es valora molt positivament per poder fer aquest acompanyament la participació del professor de suport en la mateixa sessió de classe.

- c) **Reflexionar** amb cada equip (encara que no sigui amb tots els equips en una mateixa sessió de classe) sobre com han aplicat l'estructura, tot ressaltant els aspectes positius, per potenciar-los, i els negatius, per corregir-los.
- d) **Assegurar la corresponsabilitat** de tots els membres de l'equip per garantir al màxim la *qualitat* del treball en equip. Per a què ningú no es desentengui del treball en equip, cal avaluar amb ells, no només el “procés” seguit (si hi ha hagut o no participació de tots i interacció simultània), sinó també el “producte” aconseguit. A l'aplicació *el full giratori*, per exemple, cal assegurar-se que tots hagin participat i interactuat, a més de comprovar la qualitat del que han escrit entre tots: ha d'estar ben redactat, no hi ha d'haver faltes d'ortografia... D'aquesta manera, es potencia que vagin amb més cura a l'hora de realitzar l'activitat.
- e) **Considerar** les característiques del grup classe: això suposa adaptar, si és necessari, l'estructura utilitzada. Per exemple, quan l'equip és de cinc membres, l'estructura *1-2-4* es converteix en una estructura *1-2/3-5*: en un primer moment, treballen individualment (1); en un segon moment, en una parella i un trio (2/3); i finalment tots junts (5). O bé suposa definir amb precisió les funcions del rol d'*ajudant* en un equip on hi hagi algun membre amb alguna discapacitat important.

Quan els alumnes d'un grup classe ja coneixen les diferents estructures cooperatives, és bo que tinguin l'oportunitat d'escollir lliurement l'estructura que volen utilitzar. Poc a poc, els alumnes integren aquestes estructures al treball en equip; és més, en alguns casos identifiquen el treball en equip amb alguna d'aquestes estructures i s'ha observat que alguns alumnes les apliquen espontàniament, sense que el mestre els hi ho demani.

Tècniques i estructures cooperatives combinades

Finalment, volem destacar que en diferents centres on ja s'ha aplicat el *Programa CA/AC* han valorat molt positivament la combinació d'una tècnica cooperativa i diverses estructures cooperatives simples. No només no es contradiuen, sinó que es complementen i potencien mútuament.

Una tècnica cooperativa (com ara la tècnica *GI* o *treball per projectes*, o *el trencaclosques*), en sí mateixos –en ser una estructura cooperativa– ja faciliten i potencien la participació equitativa i la interacció simultània. Però aquestes dues condicions es poden emfatitzar si, en activitats concretes que es duen a terme en l'aplicació de la tècnica, s'aplica una estructura cooperativa simple.

Per exemple, a la Jornada sobre aprenentatge cooperatiu que es va celebrar a Igualada com a conclusió del curs 2009-2010 en la que diferents escoles de la comarca van compartir experiències, una d'elles (*Escola Josep Masclans*, de Vallbona d'Anoia) va explicar –valorant-ho molt positivament– que en el transcurs d'un projecte sobre l'edat mitjana, van utilitzar, en diferents activitats, les estructures *parada de tres minuts*, *lectura compartida*, *llapis al mig* i *el sac dels dubtes*. Així s'aconsegueix evitar l'excessiu protagonisme d'alguns alumnes i facilitar la participació de tots els alumnes.

2.4 Una unitat didàctica estructurada de forma cooperativa

Quan un docent ha acumulat una sèrie d'experiències en les que els alumnes han realitzat diferents activitats aplicant algunes de les estructures cooperatives, s'ha de plantejar l'organització de forma continuada de les seves unitats didàctiques encadenant diferents estructures en els múltiples moments de la unitat didàctica: abans de la unitat, al inici, durant i al final.

Si s'arriba a aquesta situació, s'haurà transformat l'estructura general d'aprenentatge a l'aula, deixant de ser individualista o competitiva –o cada vegada ho és menys– per ser, cada vegada més, una estructura cooperativa.

Com ja hem dit a la primera part d'aquest document, el grau de cooperació d'un grup classe depèn de dues variables: la *quantitat* de temps que treballen en equip i la *qualitat* del treball en equip. És a dir, el grup classe serà més cooperatiu –i, per tant, es podrà beneficiar més dels efectes positius del treball en equip i de la cooperació– en la mesura que treballin *més temps* en equip i *millor* sigui el treball que duen a terme. Per això, en quant a la primera variable, l'objectiu a assolir ha de ser que el professorat, no només apliqui de tant en tant alguna estructura cooperativa, sinó que acabi organitzant de forma cooperativa totes les activitats d'aprenentatge de les successives unitats didàctiques de les diferents àrees del currículum. En quant a la segona variable, ha d'assegurar-se –per garantir tant com sigui possible la qualitat del treball en equip– que es donin les dues condicions imprescindibles per a què es pugui parlar pròpiament de treball en equip: la participació equitativa i la interacció simultània.

A grans trets, durant qualsevol unitat didàctica (UD) es poden diferenciar quatre moments o fases successives (taula 12): abans de la UD, al inici de la UD, durant la UD i al final de la UD. És evident que la finalitat de cadascuna d'aquestes fases és diferent, de la mateixa manera que ho són les activitats programades:

Taula 12

Moment o fase de la UD	Finalitat:	Activitats per:
Abans de la UD	Ajustar la programació (continguts, objectius, activitats d'ensenyament/aprenentatge, criteris i activitats d'avaluació)	<ul style="list-style-type: none"> • Conèixer les idees prèvies • Facilitar la representació dels continguts a treballar
A l'inici de la UD	Introduir els continguts nous (conceptes, procediments, actituds, valors...)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar els continguts • Comprovar la comprensió dels alumnes
Durant la UD	Practicar i consolidar els aprenentatges nous	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendre els aprenentatges nous • Consolidar-los • Reforçar-los • Aprofundir-hi
Al final de la UD	Recapitular les principals idees treballades	<ul style="list-style-type: none"> • Fer una síntesi dels continguts • Avaluar l'assoliment dels objectius

Doncs bé, l'objectiu és estructurar de forma cooperativa les diferents activitats programades en cada moment per aconseguir la corresponent finalitat (figura 37):

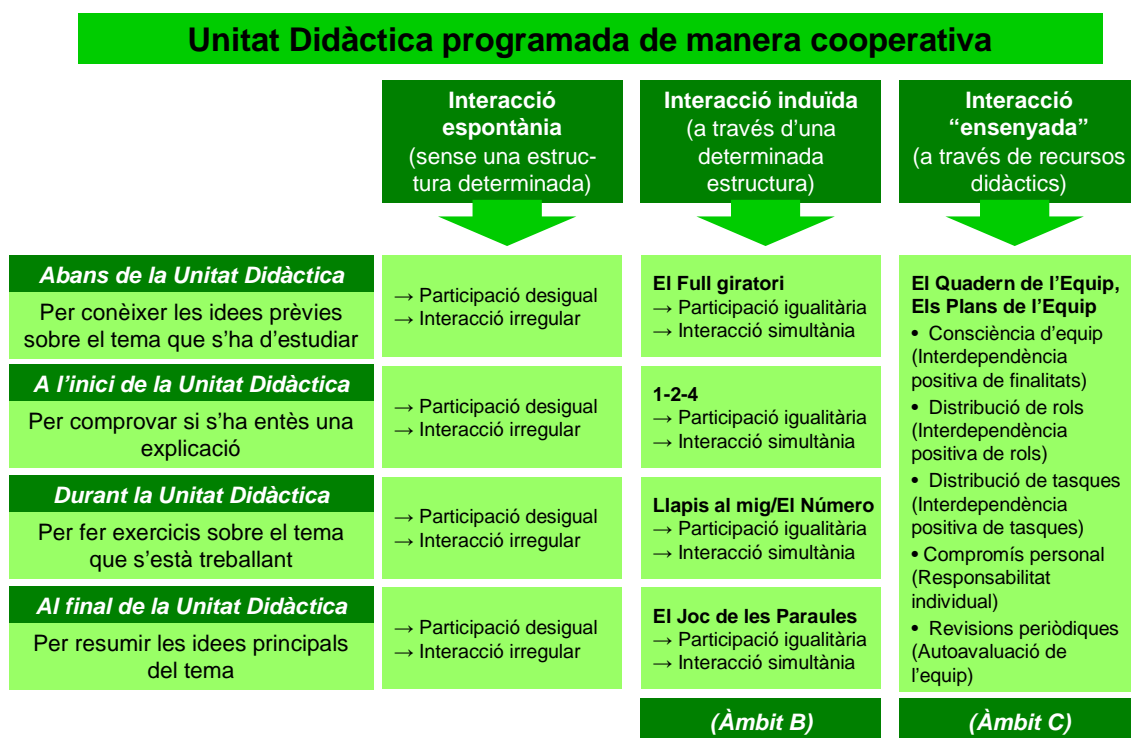


Figura 37

- Ara bé, si ens limitem a demanar als alumnes que facin les activitats programades, no sols, sinó en equip, entre tots, ajudant-se els uns als altres; si confiem que la interacció i la participació sorgeixin espontàniament pel simple fet d'haver-los-ho demanat amb aquesta consigna tan vaga (si no utilitzem una estructura cooperativa determinada), el més segur és que la participació resultant sigui molt desigual i la interacció molt irregular.
- Cal, lògicament, fomentar la participació i la interacció utilitzant una de les estructures cooperatives que contempla el *Programa CA/AC*; així, per exemple, podríem usar *el full giratori* per conèixer les idees prèvies dels estudiants relacionades amb els continguts de la nova UD; podríem proposar l'estructura 1-2-4 per comprovar la comprensió de l'explicació introductòria del tema de la UD; per realitzar les activitats programades i que els alumnes exercitin els nous aprenentatges podríem combinar les estructures *llapis al mig* i *el número*; finalment, podríem realitzar la síntesi dels continguts treballats a la UD mitjançant l'estructura *el joc de les paraules*.

Cadascuna d'aquestes estructures utilitzades en aquest exemple serveix únicament per a la finalitat que s'assenyala a la figura 37. Com ja vàrem remarcar en el seu moment, aquestes estructures bàsiques són intercanviables i plurifuncionals: es poden adaptar a les diferents finalitats pròpies de cada fase de la UD. Així s'aconsegueix una enorme variabilitat en l'estructura de l'activitat, de manera que

podem programar pràcticament cada sessió de classe amb una estructura global diferent.

- Quan treballem regularment d'aquesta manera es fan evidents els problemes que aquesta modalitat de treball comporta, cosa que no es dona si només la fem servir de manera esporàdica. A mesura que sorgeixen aquests problemes és necessari passar a allò que a la quarta columna de la figura 37 hem anomenat “interacció ensenyada”. Això suposa aprofundir en:
 - La *interdependència positiva de finalitats*, a base de fomentar entre els estudiants la consciència d'equip.
 - La *interdependència positiva de tasques*, distribuint el treball individual en la realització d'un treball en equip.
 - L'*autoavaluació de l'equip*, “parant-se” de tant en tant per revisar el funcionament de l'equip, per identificar el que fan bé i potenciar-lo, i el que fan malament, per establir objectius de millora.

Per a treballar aquests punt, el *Programa CA/AC* proposa dos instruments didàctics fonamentals (*els plans de l'equip* i *el quadern de l'equip*), com veurem amb més detall a continuació, a l'àmbit d'intervenció C.

3. Àmbit d'intervenció C: el treball en equip com a contingut

Una de les columnes fonamentals del canvi estructural que proposa el *Programa CA/AC* és el treball en equip, que suposa la participació de tot l'alumnat i la interacció entre iguals a més de, per suposat, la interacció professorat-alumnat i el treball individual de l'alumnat.

De totes maners, hem de tenir en compte que no tothom té les mateixes qualitats específiques per saber treballar en equips reduïts, cosa que és més difícil del que pugui semblar inicialment. Per això no n'hi ha prou amb fer-los treballar en equip dins de les sessions, igual que passa amb moltes altres competències que hem de desenvolupar mitjançant l'educació. És veritat que s'aprèn a parlar parlant, i a escriure escrivint; però la pràctica espontània d'aquestes competències no és suficient per desenvolupar-les al màxim: per aprendre a parlar i a escriure correctament, és necessari, a més, ensenyar aquestes competències d'una manera sistemàtica i persistent.

Això mateix passa amb l'aprenentatge del treball en equip: no és suficient que aprenguin a treballar en equip amb la pràctica, treballant en equip per realitzar les activitats de les diferents sessions. És necessari que, a més, els hi ensenyem d'una forma sistemàtica, estructurada, ordenada i persistent. Cal mostrar als alumnes en què consisteix formar un equip de treball i com poden organitzar-se millor per a què el seu equip rendeixi al màxim i puguin beneficiar-se al màxim d'aquesta manera de treballar. Així doncs, el treball en equip no és només un *recurs* per ensenyar (com hem destacat a l'àmbit d'intervenció B), sinó també un *contingut* més que hem d'ensenyar (com pretenem destacar a l'àmbit d'intervenció C). Si això és així, hem d'ensenyar aquest contingut com a mínim d'una forma tan sistemàtica i persistent com ensenyem la resta de continguts de les diferents àrees.

Ensenyar a treballar en equip als nostres alumnes consisteix bàsicament en tres aspectes: 1) ajudar-los a especificar amb claredat els objectius que es proposen, les metes que han d'assolir; 2) ensenyar-los a organitzar-se com equip per aconseguir aquests objectius (cosa que suposa la distribució de diferents rols i responsabilitats dintre de l'equip i el repartiment de les diferents tasques, si es tracta de fer quelcom entre tots); 3) ensenyar-los a autorregular el funcionament del seu propi equip: identificar el que no fan correctament i el que els impedeix aconseguir allò que persegueixen; posar els mitjans per superar progressivament aquests aspectes negatius de manera que aprenguin les habilitats socials imprescindibles per treballar en grups reduïts mitjançant la pràctica.

Més concretament, ensenyar a treballar en equip suposa tenir molt en compte aquests aspectes:

- a) Per a què el treball en equip sigui eficaç, el primer que els alumnes d'un equip han de tenir clar són els objectius que persegueixen: aprendre i ajudar-se a aprendre. Tenir clars aquests objectius i unir-se per assolir-los millor equival a incrementar el que tècnicament es coneix com *interdependència positiva de finalitats*.
- b) També és molt important, si no imprescindible, l'exercici de diferents rols dins de l'equip: coordinador, secretari, responsable del material, portaveu, ajudant, etc. Per accentuar el que es coneix com *interdependència positiva de rols* és necessari que cada membre de l'equip tingui assignada una funció i sàpiga exactament què ha de fer (les responsabilitats que té) per exercir-la. Igualment, si l'equip ha de fer o produir res (un treball escrit, un mural, una presentació oral...) és necessari que distribueixin el treball a realitzar (que tots participin en el treball) i així incrementar el que s'anomena *interdependència positiva de tasques*.

- c) Poc a poc, aquests equips de treball –que quan s'estabilitzen anomenem *equips de base*– es converteixen en les unitats bàsiques de distribució dels participants en un programa. Ja no es tracta d'un equip esporàdic, format per dur a terme en equip les activitats previstes en una sessió de classe, sinó d'equips estables que treballen junts cada vegada que el professor ho requereix. A mesura que treballen junts, es coneixen més a fons i es fan més amics, cosa que va incrementant la seva *interdependència positiva d'identitat*. Per incrementar aquesta identitat es poden utilitzar diferents recursos: posar nom a l'equip, tenir un logotip, guardar els seus papers en el que anomenem el *quadern de l'equip*, etc.
- d) Entre les habilitats socials pròpies del treball en grups reduïts podem citar les següents: escoltar amb atenció els companys, fer servir un to de veu suau, respectar el torn de paraula, preguntar amb correcció, compartir les coses i les idees, demanar ajuda amb correcció, ajudar els companys, acabar les tasques, estar atent, controlar el temps de treball, etc. Aquestes habilitats socials poden convertir-se en *compromisos personals*, enteses com la contribució personal de cada membre de l'equip al seu bon funcionament. Les *revisions periòdiques* que l'equip fa sobre la marxa del grup ajuden en aquest sentit.

Per altra banda, la seqüenciació d'aquest aprenentatge no ve determinat per temes de duració variable, sinó per successives planificacions de l'equip que poden tenir un caràcter més regular i una duració més estable (un mes, un mes i mig, un trimestre...). A cada planificació, l'equip elabora un *pla de l'equip*, que es converteix en el mitjà fonamental per treballar en aquest nivell d'intervenció. Com veurem molt més detalladament en aquest apartat, un *pla de l'equip* és una *declaració d'intencions* que cada equip es proposa per un període de temps determinat. En ell, hi fan constar el càrrec o rol que exercirà cadascun d'ells, els objectius que es plantegen tenir en compte de manera especial i els compromisos personals (relacionats amb alguna habilitat social que han de perfeccionar). Cap a finals del període de vigència d'un pla de l'equip determinat, els alumnes es reuneixen per avaluar-lo, revisar el funcionament de l'equip durant aquest període de temps, identificar allò que fan especialment bé i els aspectes que han de millorar, i determinar, a partir d'aquesta valoració, els objectius i els compromisos personals del següent pla de l'equip.

Aquesta forma de procedir demana que els equips de base siguin estables, que els seus components romanguin junts un temps suficient com per poder dur a terme diferents plans de l'equip, de manera que tinguin l'oportunitat de canviar les coses que no acaben de funcionar i consolidar allò que fan bé.

Poc a poc, planificació rere planificació, el funcionament dels equips va millorant perquè van interioritzant i consolidant les habilitats socials relacionades amb el treball en equip: les relacions entre els participants es fan més positives perquè es coneixen més, es respecten més i són més amics... D'aquesta manera, poc a poc, aprenen a treballar en equip perquè s'organitzen i funcionen millor com equips de treball cooperatiu.

A manera d'il·lustració de tot allò relacionat amb aquest tercer àmbit d'intervenció, presentem uns fragments més de la *Història de DJ*, presentada al *II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down* celebrat a Granada del 29 d'abril al 2 de maig del 2010 (Breto i Pujolàs, 2010):

(...)

En aquesta experiència de treball cooperatiu, cadascun dels alumnes forma part d'un equip amb una identitat especial. En ell, cada nen té assignat un càrrec amb unes funcions molt clares: animador, secretari, responsable del material, ajudant. Malgrat la seva curta edat, entenen la necessitat de l'especialització, la interdependència que es crea entre ells, la necessitat de responsabilitat individual per a què tot funcioni bé... I senten. Es generen molts sentiments provocats per les interaccions amb els companys, una autèntica escola de la vida. Senten decepció quan no els entenen, tristesa quan el company es troba malament, alegria quan juguen junts, felicitat quan entre tots aconsegueixen quelcom realment difícil.

A les nostres aules, per aquesta organització cooperativa, les interaccions entre els nens són intenses, totes elles educatives, cosa que no vol dir que siguin fàcils, ni còmodes. N'hi ha d'inoblidables, gestos i paraules que emocionen: «Vine i seu aquí amb nosaltres», «estigues quiet, si no, no ho entendràs...», «t'ajudo?», «l'estimo tant»... Totes ens indiquen que aquests petits són capaços de pensar en els altres, de preocupar-se per ells, de reflexionar, de responsabilitzar-se'n...

(...)

A la nostra aula s'ha produït una continua ebullició d'experiències, activitats, situacions... que han possibilitat l'aprenentatge de tots i cadascun dels nostres alumnes. I quan dic que els nostres alumnes han après, vull dir que ho han fet en tots els sentits, desenvolupant competències per a la vida, *adquirint coneixements, aprenent a fer, a conviure i a ser*, que són els pilars bàsics de l'educació segons Delors. L'escola no és només un lloc on es transmeten coneixements. Una metodologia activa i cooperativa a l'aula, una organització escolar on l'alumne tingui veu, en una escola inclusiva, són elements essencials per a una educació integral de la persona.

L'objectiu respecte a tots els nostres alumnes és ambiciós: "Que aprenguin al màxim de les seves possibilitats: a nivell curricular, personal i social":

- A *nivell curricular*: ens referim als aprenentatges més valorats tradicionalment per l'escola, a més d'altres que actualment es consideren des de l'enfocament competencial (llenguatge oral, escrit, lògico-matemàtic, associacions cognitives, musicals, visoespacial, cinètico-corporals, del medi, interrelació de continguts...)
- A *nivell personal*: tot allò referit a l'autocontrol, reflexió, desenvolupament de la responsabilitat, elaboració de l'autoestima: "Sóc important, sé fer..."
- A *nivell social*: volem que els nostres alumnes aprenguin a relacionar-se adequadament, que desenvolupin habilitats socials, que respectin els altres, que aprenguin a posar-se en el lloc de l'altre, que aprenguin a treballar amb els altres companys...

(...)

Avaluació trimestral de l'equip

En finalitzar el primer trimestre de treball en equip, n'avaluem el funcionament. La professora buscarà una estona i un espai per estar exclusivament amb cada equip. Mentrestant, els altres estan fent activitats de manera autònoma, o bé treballen amb les professionals que entren a donar suport a la classe.

Primer de tot, reflexionem sobre l'execució dels encàrrecs dins l'equip. Cada nen explica com creu que ho ha fet, quins aspectes han anat bé, quins haurien de millorar i per què; de la mateixa manera tots n'opinem constructivament. Per suposat, no es permeten les sortides de to ni les crítiques destructives... Anem aprenent a utilitzar un llenguatge respectuós amb l'altre. El contrast de les pròpies opinions amb les dels altres companys ens ajuda a cadascun de nosaltres a elaborar una imatge més ajustada de nosaltres mateixos: quins punts són els més forts, en quins aspectes cal millorar, com podem fer-ho, quines són les solucions. DJ va exercir tots els càrrecs i va ser avaluat de la mateixa manera que els seus companys. En aquest cas, DJ va poder-nos dir poca cosa sobre ell mateix, però els altres companys van posar paraules al que ell feia. Com en el cas dels altres, també va haver-hi coses que feia molt bé i d'altres que calia millorar. Es va analitzar com ajudar-lo.

Així mateix, s'avaluen aspectes del funcionament de l'equip per poder avançar com a grup de persones que treballem plegats. Aspectes que fan referència al progrés de tots en l'aprenentatge, en l'esforç, en el compliment de les normes i en aquells aspectes en els que destaquen o han de millorar com a equip. Els nens es fan conscients del que aprenen i com ho aprenen, hi ha un treball continu de *metacognició*. A manera de síntesi, un exemple del que l'equip *las vacas fuertes* va valorar en una sessió d'avaluació trimestral de l'equip sobre allò que havien après: «Hem après molt tots, sobre la torre mudèjar d'Utebo, sobre tot de les rajoles, a fer rajoles amb fang i a pintar-les, a portar-nos bé a classe i en l'equip, a no discutir, a no barallar-nos...».

Després d'aquesta primera avaluació de l'equip, els equips ja tenen un cert rodatge, tenen una personalitat definida com a grup, es reconeixen entre ells, es creen uns lligams afectius, confien els uns en els altres... Llavors ens vàrem plantejar l'elaboració de *plans de l'equip* en els que s'escullen uns objectius d'equip específics a assolir d'acord amb les seves dificultats i característiques, i uns *compromisos personals*. En el cas dels alumnes amb dificultats a l'hora d'expressar-se i/o de reflexionar, són els seus companys els que els ajuden a assolir el compromís. De la mateixa manera passa amb DJ; ell no és capaç de fer-ho, però són els seus companys els que analitzen la seva conducta, les seves necessitats personals i les del grup, i busquen un compromís per a ell, que, per suposat, l'ajudaran a aconseguir. Passat un temps, es tornaran a avaluar aquests apartats.

Mitjançant els successius plans de l'equip i les corresponents revisions es treballa la responsabilitat, la perseverança, l'autoconeixement i el coneixement dels altres, l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica (aprendre dels errors), el control emocional, la metacognició, el raonament, l'ensenyament recíproc, la reflexió... Tots aquests elements i molts més conformen aquesta competència que ens fa més humans.

(...)

Les normes de classe

Un cop va transcórrer un temps de treball i de convivència a la classe, a més del treball en equips, vàrem abordar el tema de l'elaboració de normes amb l'objectiu d'estar més a gust a la classe. Vàrem fer-ne unes específiques per a l'assemblea i d'altres per al treball en equip.

En una primera fase, cada equip té un temps de reflexió i intenta contestar les següents qüestions: “*Quan fem l'assemblea és necessari que...*”; i “*Quan treballem en equip és necessari que...*” Així, oralment, es proposen dues normes que la professora escriu en un full dedicat expressament per a això. A més del que hem de fer, els demanem que argumentin el per què.

(...)

Un cop tots els equips fan les seves propostes, les posem en comú. Cada equip n'aporta una en cada torn; si la proposta que té un equip ja ha estat formulada per un altre, es complementa o es passa a una altra; es fan tants torns com siguin necessaris. Aquesta posada en comú es realitza en diferents sessions, depenent del temps que tinguem i amb l'objectiu de no perdre l'atenció dels alumnes i evitar-ne el cansament. Després de la posada en comú pels nens de quatre anys, aquestes són les normes resultants, acceptades i, per tant, “signades” amb els logotips de tots els equips (taules 12 i 13).

Taula 12: Normes de l'assemblea

NORMES NECESSÀRIES PER ESTAR A L'ASSEMBLEA

1. Cal portar-se bé: sense fer el brètol ni barallar-nos, no cridar ni aixecar-se.
2. Estem en silenci quan un altre nen explica alguna cosa o el maquinista està fent la seva feina o la senyoreta explica per poder escoltar-los.
3. Aixequem la mà quan volem parlar.
4. Posem els coixins correctament al cercle.
5. Cal tractar-se bé: no ens peguem ni ens barallem.
6. Quan el maquinista està fent la seva feina el podem ajudar, però només quan ho necessiti, quan no ho sàpiga fer.

Taula 13: Normes per treballar en equip

NORMES NECESSÀRIES PER TREBALLAR EN EQUIP

1. Cal seure al nostre lloc mentre treballem.
2. Respectem la feina dels altres, no hi fem guixades.
3. A classe caminem, sense córrer.
4. Tractem bé els materials, que no caiguin a terra.
5. Parlem en veu baixa.
6. Hem de resoldre els problemes parlant.
7. Hem d'esforçar-nos per acabar els exercicis.
8. Quan la professora canti "Recollim!" cal endreçar immediatament i ajudar l'encarregat de material.
9. Tractem bé els companys: no en hi barallem. Els hi fem petons quan estem contents i fan bé la feina.
10. Demanem les coses si us plau i sense cridar.

Aquestes normes presideixen el lloc on se celebra l'assemblea. S'avalua el grau de compliment per la classe o pels equips amb certa regularitat: cada trimestre, a les avaluacions setmanals o en moments puntuals, de manera sistemàtica.

(...)

* * *

A continuació, veurem amb més detall alguns dels aspectes fonamentals d'aquest tercer àmbit d'intervenció que acabem de descriure en línies generals: *el treball en equip com a contingut a ensenyar i aprendre*.

Com veurem tot seguit, no es tracta de dedicar unes classes (ja que no existeix cap àrea específica en la que *s'ensenyi* a treballar en equip) a què els alumnes aprenguin a treballar en equip, sinó més aviat d'actuacions que hem de dur a terme –a mesura que en tinguem necessitat– mentre utilitzem ja el treball en equip, a les sessions habituals de classe, aplicant algunes de les estructures descrites a l'àmbit d'intervenció B, a través de les diferents unitats didàctiques.

3.1 Ensenyar a treballar en equip

Fa un moment, en començar aquest apartat 3, hem destacat diferents aspectes que hem de tenir en compte quan volem ensenyar a treballar en equip, quan aquest treball no és sols un recurs a utilitzar sinó un contingut a ensenyar. De totes maneres, en l'etapa d'introducció en l'aplicació del *Programa CA/AC*, proposem que es pari especial atenció a aquests dos aspectes: ensenyar a treballar en equip equival, a la pràctica, a ajudar-los a *adquirir consciència d'equip* i a *autorregular-se com a equip*.

3.1.1 Adquirir consciència de comunitat i d'equip

Per tal que un grup reduït de persones constitueixin un equip, han de tenir molt clar què els uneix, que persegueixen un objectiu comú i estan convençuts que junts, entre tots aconseguiran millor aquest objectiu. De la mateixa manera, per tal que diferents equips se sentin membres d'un grup més ampli de persones –de una petita comunitat– han de tenir molt clar allò que els uneix (l'objectiu comú que persegueixen) i que entre tots, ajuntant l'esforç de tots els seus components, ho aconsegueixen més ràpidament:

1. Tractant-se d'equips d'*aprenentatge cooperatiu*, el primer objectiu és obvi: progressar tots en l'aprenentatge; saber, al final de cada unitat didàctica i al final d'un curs acadèmic determinat, més del que sabien en començar-lo, cadascú segons les seves capacitats; no es tracta de que tots aprenguin el mateix, sinó de que cadascú progressi tot el que pugui en el seu aprenentatge.
2. Tractant-se d'equips d'*aprenentatge cooperatiu*, el segon objectiu és igualment clar: ajudar-se els uns als altres (cooperar) per progressar en l'aprenentatge.

Aquests objectius –a més, per suposat, dels objectius generals de cicle o de l'etapa i els objectius didàctics de cada àrea– han d'estar presents constantment al llarg de les sessions de classe de cada àrea. Els mestres hi faran referència sempre que en tinguin l'ocasió; han d'encomanar als participants l'ànsia de saber més, de no dependre d'altres persones, d'aconseguir fer les coses ells sols...; en definitiva, aprendre cada vegada més entre tots, i gaudir cada vegada més aprenent, de la mateixa manera que l'entrenador d'un equip esportiu anima constantment als seus jugadors, els encomana l'ànsia de superar-se i de progressar: jugar cada vegada millor i gaudir cada vegada més jugant.

Les actuacions de l'àmbit d'intervenció A ja persegueixen des de l'inici aquesta finalitat: prendre consciència de grup, formar els equips i començar a crear consciència de comunitat i d'equip.

Per aquest motiu (en el *Programa CA/AC*) a més d'algunes actuacions inicials per predisposar el grup classe a treballar de manera cooperativa, es destaca la importància de treballar, durant tot el curs, al voltant de la cohesió del grup. Per això, el programa proposa un seguit de dinàmiques de grup que poden facilitar un major coneixement mutu dels alumnes d'un grup, perquè aquests, a poc a poc, vagin incrementant les seves relacions d'amistat. Aquestes dinàmiques es poden anar realitzant entre les sessions de tutoria, o intercalades amb d'altres sessions de classe, en el moment que l'equip docent ho consideri més oportú.

Altres elements que contribueixen en gran mesura a adquirir aquesta consciència de grup i d'equip són els projectes comuns. No sols els Projectes (en majúscula) relacionats directament amb les àrees del currículum, sinó projectes ocasionals que es porten a terme durant el curs: un *llibre* o *àlbum* del grup de classe per ensenyar a la família el que s'ha estat treballant a classe, una festa per celebrar el final de curs, etc.

Més important que els aspectes formals d'aquests projectes –que siguin vistosos o espectaculars– és aconseguir la participació de tothom, cadascú segons les seves possibilitats. Sols així, si tots han aportat alguna cosa, serà un projecte realment *comunitari* i incrementarà, per tant, la consciència de comunitat i d'equip.

Un darrer element molt important per anar adquirint aquesta consciència de comunitat i d'equip de la que estem parlant, són les celebracions grupals, de tot el grup de participants en un programa, i de cada equip en particular. Evidentment, les celebracions no es fan perquè sí, sinó que es fan quan hi ha un motiu per celebrar alguna cosa: l'èxit aconseguit en els diferents aprenentatges del curs, la fita particular d'un dels participants quan ha aconseguit quelcom que li ha costat especialment, la culminació d'un projecte que ha necessitat l'esforç de tothom, etc. i a més, per suposat, les dates més significatives dels mateixos participants i dels mestres (sants, aniversaris...).

Aquestes celebracions poden prendre diverses formes:

- Aplaudiments a proposta del mestre o d'algun dels participants: “proposo un aplaudiment per... (el nom d'un membre del grup)...perquè ha aconseguit que...”
- Abraçades col·lectives: ajuntar-se tot el grup, o un equip en concret, al centre de l'aula, amb els braços per sobre de les espatlles dels que cadascú té al costat, formant una pinya, i començar a cridar, cada vegada més fort: “Som un equip, ho hem aconseguit!”
- Abraçades i petons individualitzats, per felicitar a un participant en particular per algun motiu concret.

Insistim en aquest aspecte: és molt important, pràcticament imprescindible, per aconseguir l'èxit en l'aprenentatge, en general, que els participants estiguin a gust junts, gaudeixin junts, cosa que no està barallada, ni molt menys, amb l'esforç. Tot el contrari, com més costi aconseguir alguna cosa i com més s'hagin d'esforçar junts per aconseguir-ho, més contents estaran i més gaudiran quan ho hagin aconseguit. Com els alpinistes: els costa molt d'esforç i treball fer el cim, però el gaudi que senten quan hi arriben és indescriptible.

3.1.2 Autorregular-se com equip

L'altra dimensió que s'ha de treballar a l'hora d'ensenyar a treballar en equip és l'autorregulació dels membres que en formen part. Ja en les actuacions pròpies de l'àmbit A per introduir els participants a l'aprenentatge cooperatiu, en les que hauran dut a terme un seguit de dinàmiques de grup i hauran realitzat algunes activitats en les que hauran hagut de treballar en equip, els participants hauran pogut constatar que no és fàcil treballar d'aquesta manera: sorgeixen conflictes entre els membres d'un mateix equip, i entre els diferents equips d'un mateix grup, alguns es desanimen i manifesten que preferirien treballar sols, etc.

Quan es posen a treballar en equip seriosament, en les sessions de classe d'alguna o algunes àrees, és molt possible que constatin el mateix: com és de difícil treballar en equip.

El mestre o l'equip docent haurà de decidir quin és el moment més adient per començar a organitzar els equips, determinant les primeres normes de funcionament.

Les normes no “s'imposen” des del principi, per “reial decret”, ni les dicta directament el professorat. Més aviat es van determinant a mesura que n'hi hagi la necessitat.

Per a l'elaboració de les normes proposem la tècnica del cas o elaboració progressiva de normes, que proposa Juan Vaello (2007). Aquesta tècnica consisteix en anar establint

progressivament les normes a partir dels casos pràctics –en forma de problemes o dificultats– que vagin apareixent durant les sessions de treball en equip.

Vegem-ho amb un exemple resumit en l'esquema de la figura 38:

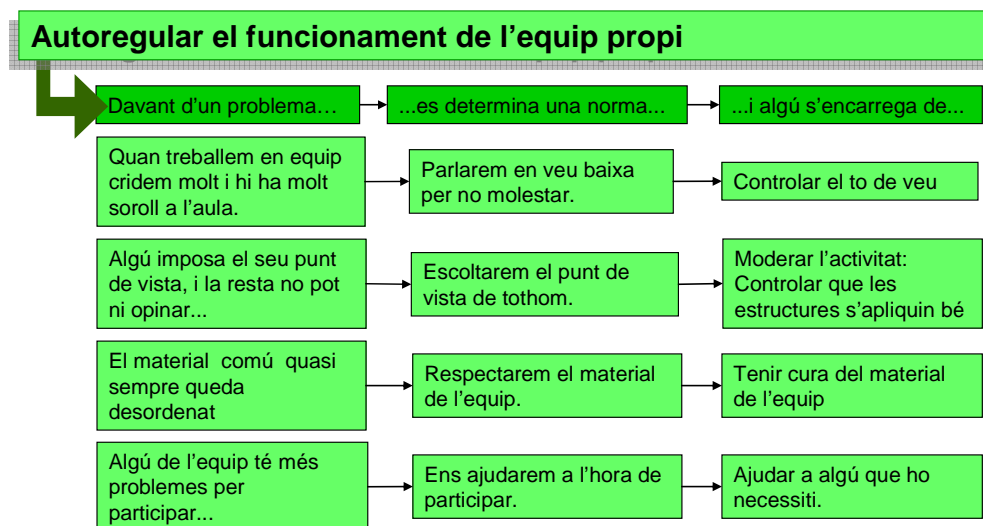


Figura 38

- Un dels primers problemes que apareix, quan no estan acostumats a treballar en equip, és el soroll i la cridòria que es produeix quan treballen diversos equips en la mateixa aula. Això obliga al mestre, de tant en tant, a cridar més que ells per que l'escoltin i demanar-los que, si us plau, parlin en veu baixa. Acostumen a fer cas, però després d'una estona, lentament, el volum de veu va pujant cada vegada més, fins que altra vegada, el mestre ha d'avisar que no cridin tant...Quan passa això i els mateixos participants s'adonen de com de bé treballen quan tots parlen en veu baixa i com de difícil és entendre's dins d'un equip quan tots criden tant, és el moment de parar per reflexionar i, davant d'aquest inconvenient, acordar la següent norma: «Parlarem en veu baixa per no destorbar». De totes maneres, per a què a més la norma tingui efecte, és necessari determinar, dins de cada equip, qui tindrà la funció de “controlar el to de veu” en el mateix moment en que noti que parlen massa alt.
- Un altre fet molt corrent que provoca malestar dins d'un equip és el següent: algú participa i parla molt i imposa moltes vegades el seu punt de vista, de manera que els demés pràcticament no poden participar. Si és així, el més lògic és que el grup acordi una nova norma: «escoltarem el punt de vista de tothom», i determini qui, dins de cada equip, s'encarregarà de “moderar l'activitat i controlar que les estructures s'apliquin bé, que es segueixin tots els passos”.
- També és molt corrent que el material comú, no essent específicament de ningú, estigui generalment desordenat i tractat amb poca cura. En aquest cas, s'haurà de fer notar aquest fet i arribar fàcilment a la conclusió que el millor per a tots els

participants del grup –i per als demés grups que potser comparteixen el mateix espai i el mateix material comú– és que estigués sempre a punt i guardat en el seu lloc. D'aquí es dedueix una altra norma: «respectarem el material comú de l'equip», i per això determinarem qui tindrà, a partir d'aquest moment, la funció, dins de cada equip, de “tenir cura del material”.

- Tractant-se –com hem defensat des del principi– de grups heterogenis pel que fa al grau d'autonomia dels seus participants, és molt possible que, dins de cada equip, hi hagi algun component amb especial dificultat per participar i fer les activitats. A partir d'aquí els podem ajudar a reflexionar: “som un equip i amb els diferents equips del grup formem una petita comunitat, en la que tots ens hem de sentir importants i valorats; per tant, tots podem i hem de participar-hi. Si algú, pel que sigui, té més dificultats a l'hora de fer-ho, tots l'hem d'ajudar. Per tant, a partir d'ara podríem tenir aquesta nova norma: «Tots ens ajudarem a participar». A més, dins de cada equip, per torns, algú tindrà la funció *d'ajudar a qui ho necessiti*.”
- Així, successivament, es van determinant normes de funcionament i de comportament cada vegada que sorgeixi un cas que així ho aconselli. Anem desenvolupant la responsabilitat d'exercir un seguit de funcions dins de l'equip pel seu bé (per millorar-ne el funcionament) de les que tots es beneficien.

D'altra banda, si ens hem posat unes normes de funcionament que, a més, regulen el comportament col·lectiu de tots els membres del grup, hem de dedicar de tant en tant una estona per revisar fins a quin punt les complim. Es tracta d'un temps destinat a la reflexió, a l'autorreflexió en equip, i de tot el grup per: identificar el que fem especialment bé, felicitar-nos mútuament, celebrar-ho si cal, reconèixer així mateix el que ens costa més i hem d'anar millorant a partir d'aquell moment... Gràcies a això podrem fixar-nos objectius o compromisos de millora, personals, d'equip i grupals.

D'aquesta manera, els participants en un programa aprenen a autorregular-se com a equip i com a grup.

3.2 Passos per a l'organització interna dels equips

Aquestes dues dimensions que acabem de veure –la *consciència d'equip* i la *autorregulació de l'equip*–, relacionades totes dues amb l'ensenyament/aprenentatge del treball en equip, es desenvolupen, de manera pràctica, a través dels següents elements:

- L'elecció d'un *nom* i d'un *logotip* de l'equip, com a signe d'identitat i per reforçar el sentit de pertinença.
- El recordatori constant dels *objectius* que persegueix l'equip, de la finalitat que li dóna sentit.
- La determinació de les *normes* de funcionament i de convivència.
- L'organització interna de l'equip amb la determinació i distribució dels *càrrecs* a exercir-hi, amb l'especificació de les *funcions* pròpies de cada càrrec.
- La recerca constant de la millora de l'equip mitjançant l'establiment de successius *plans de l'equip* –i les corresponents *revisions d'equip*– amb els objectius que es proposa per a un període de temps determinat i els compromisos que els seus membres contrauen per aconseguir aquests objectius.
- L'articulació de la “vida” i la “història” de l'equip mitjançant el *quadern de l'equip*.

Tots aquests elements es van desenvolupant paral·lelament a les sessions de classe de les diferents àrees en les que l'alumnat treballa de manera cooperativa. Per al desenvolupament d'alguns d'aquests elements es poden utilitzar les sessions de tutoria. Si es donés el cas de que en un mateix grup de classe diferents professors apliquen l'aprenentatge cooperatiu, lògicament aquests elements serien comuns per a tots i el professorat s'hauria de posar d'acord sobre qui es fa responsable de desenvolupar-los.

Vegem ara, amb una mica més de detall, cadascun d'aquests sis elements.

3.2.1 El nom i el logotip de l'equip

És una de les primeres decisions que els membres d'un equip han de prendre: el nom de l'equip. Aquesta tasca acostuma a partir de la dinàmica de grup *La diana*, que hem descrit en l'apartat 2.1 i que pot formar part d'un conjunt d'activitats introductòries per iniciar un grup classe en el treball en equip. Juntament amb el nom, s'acostuma a fer que dissenyin un logotip per al seu equip que també els identifiqui.

Per exemple, en la aplicació del *Programa CA/AC* en un dels programes renovats de Fundown (Múrcia), quan els participants havien escrit a la *diana* les respostes a les preguntes formulades, els educadors els van demanar que identifiquessin quins eren els punts en comú que tenien tots els membres de l'equip. Per exemple, quines qualitats tenien en comú, quins defectes, etc. Un cop van identificar els seus punts en comú, van buscar un nom pel seu equip. D'aquesta manera, un equip va comprovar que a tots els seus membres els agradava la música, així que van decidir anomenar-se “Los marchosos”; un altre equip es va fixar que tots tenien la qualitat de ser molt puntuals, per això van decidir anomenar-se “Los puntuales”; i els membres del darrer equip van comprovar que tots coincidien en que la seva millor qualitat era ser simpàtics, així que van decidir anomenar-se “Los simpáticos”.

3.2.2 Els objectius de l'equip

Un equip és, precisament, un grup més o menys reduït de persones unides per una finalitat comuna, per uns interessos i uns objectius que persegueixen amb tenacitat.

Pensem, per exemple, en un equip de futbol, o de bàsquet, o en un grup excursionista: practicar el futbol, o el bàsquet, o l'excursionisme... és allò que uneix a totes les persones que en formen part.

- Tal i com hem dit, els objectius que ha de perseguir un equip d'*aprenentatge*, i un equip d'*aprenentatge cooperatiu*, són consubstancials a la seva pròpia natura, i el professorat ha d'aprofitar totes les ocasions que pugui per recordar-ho als participants: «Som un equip. El nostre objectiu: aprendre tots. Com ho aconseguim? Ajudant-nos els uns als altres».

Aquests són els dos objectius fonamentals, comuns a tots els equips. A més, això no obstant, un determinat equip –fruit de les revisions periòdiques del seu funcionament– es pot proposar un objectiu específic per al seu equip, fixar-se en alguna cosa que tots haurien de millorar per aconseguir treballar en equip cada vegada millor.

3.2.3 Les normes de funcionament

Moltes de les normes de funcionament d'un equip –i, per extensió, d'un grup de participants en un programa– es deriven, com hem vist fa un moment en parlar de l'autorregulació com a equip, de la reflexió feta en grup a partir d'algun problema o dificultat que hagi sorgit. Aquestes normes, com també hem vist, a més a més han portat l'equip a determinar qui haurà de tenir cura de què es compleixin, és a dir, han portat l'equip a determinar una funció o responsabilitat que un dels seus membres haurà d'exercir per al seu bon funcionament.

Però de l'experiència del treball en equip –i, en general, de les sessions de classe ja realitzades en les que s'ha treballat d'aquesta manera– poden sorgir moltes altres reflexions que derivin igualment en normes de convivència, que tots els membres dels equips i tot el grup de classe han de complir.

Per això és aconsellable que tot el grup –passat un cert temps de convivència– dediqui una sessió, en forma d'assemblea, a reflexionar sobre les normes que hauran de presidir la vida del grup: què és el que tots hauran de tenir en compte per a què la convivència del grup sigui el millor possible.

Aquesta assemblea, per assegurar al màxim la participació de tots els integrants del grup, així com el màxim consens en la presa de decisions, i evitar que uns quants imposin el seu punt de vista sobre els demés, pot realitzar-se seguint la *dinàmica del grup nominal* (Fabra, 1992)⁶⁴, actuant –en aquest cas– de la següent manera:

- El mestre convida a tot el grup a que, per equips, pensin quines altres coses –a més de les normes de funcionament que ja han decidit– tots els integrants del grup haurien de tenir en compte per a què tothom se sentís a gust dins del grup i pogués treballar millor. Si és necessari, posa exemples, i recolza o orienta a cada equip.
- Transcorregut cert temps, les posen en comú, cada equip dient en veu alta una norma, mentre algú l'anota a la pissarra. A mesura que es van dient, es retoquen les que ja han sortit (ampliant-les i matisant-les), per recollir el punt de vista de tots. Al final d'aquesta primera fase tindrem una llista de normes proposades entre tots els equips.
- A continuació, en una segona fase, es convida a tots els equips a que apuntin per ordre d'importància –segons el parer de l'equip– totes les normes apuntades a la pissarra: amb un 1, la que considerin més important perquè és més urgent que

⁶⁴ Vegeu-ne la descripció en l'apartat 1.1.1 de la segona part d'aquest document.

compleixin per poder treballar a gust; amb un 2, la següent, etc. i així successivament fins a puntuar amb el màxim de punts (8, si hi havia vuit normes; 12, si n'hi havia dotze...) la que ells considerin menys important.

- Després es posa en comú la puntuació realitzada per cada equip i la norma que ha obtingut menys punts entre tots els equips és considerada per tots com la més important segons sigui “d’urgent” el seu compliment, i s’apunta en primer lloc a la llista definitiva; en segon lloc, la segona en puntuació... i així successivament fins que es col·loca en el darrer lloc la que ha obtingut més punts, que coincideix amb la que el conjunt d’equips consideren que no és tan urgent que es compleixi.

El fet de prioritzar unes normes respecte unes altres no vol dir que s’hagin de complir unes més que les altres. El fet que els demanem que considerin quines són les que tots han de complir més urgentment és un pretext per a què reflexionin, parin a pensar en cadascuna d’elles... Complir-les, cal complir-les totes, des del moment en que les hem decidit i aprovat entre tots.

Aquestes normes es poden anar renovant i aquesta mateixa dinàmica del grup nominal es pot utilitzar més endavant per reflexionar altre vegada sobre les normes de funcionament del grup (si cal afegir-ne alguna, si cal matisar-ne un altre...) i per decidir a quines hauríem de donar més importància a partir d’aquest nou moment.

La llista d’aquestes normes –que coincideixen, a més, moltes d’elles, amb habilitats socials pròpies del treball en grup– serveixen de referent en les revisions periòdiques que els equips –i el conjunt del grup classe– han de fer sobre el funcionament intern dels equips i de tot el grup classe quan treballa en equips cooperatius. D’aquesta manera, revisant cada equip i el grup en el seu conjunt, poden identificar el que fan especialment bé –que ha de destacar el professor i ha de ser objecte de celebració– i poden identificar també allò que encara no fan prou bé i que han d’anar rectificant. D’aquesta manera, cada vegada tenen un domini millor, aprenen més, aquest “contingut procedimental” que és el treball en equip.

Un equip d’aprenentatge cooperatiu va concretar de la següent manera les seves normes de funcionament (figura 39):

1. Respectarem el que diguin els altres.
2. No tindrem enveja dels altres.
3. Demanarem les coses amb educació.
4. Dialogarem i ens posarem d’acord sempre.
5. No parlarem massa.
6. Presentarem els treballs aviat i bé.
7. No ens barallarem i ens portarem molt bé.
8. Netejarem la taula i tractarem amb cura el material.
9. Cadascun de nosaltres farà la seva feina i el que li toqui.
10. Ens deixarem les coses els uns als altres.
11. No deixarem a banda a qui en sap menys.
12. Ens animarem.

Figura 39 (en Aguiar i Breto, 2006)

3.2.4 Càrrecs i funcions

Fa un moment, en parlar de l'autoregulació de l'equip, hem explicat com se'n determinen les normes de funcionament seguint la tècnica del cas: a mida que apareix algun problema o dificultat en el treball en equip es van determinant les normes i el responsable de fer-les complir. Poc a poc, tots els membres d'un equip (quatre o, com a molt, cinc) tenen alguna funció a exercir, una responsabilitat concreta. Quan ja s'han determinat més funcions que membres té l'equip, és el moment de crear i adjudicar un càrrec dins de l'equip, al que van associades un seguit de funcions o responsabilitats. És a dir, al principi, dins de cada equip, cada membre comença exercint una funció o responsabilitat, la que se li ha adjudicat a mesura que en el grup s'anaven determinant les normes de funcionament. Així doncs, en el exemple que hem posat fa un moment (vegeu la figura 38), en primer lloc s'ha determinat l'encarregat de controlar el to de veu; en segon lloc, el de moderar l'activitat; després, el de tenir cura del material; i, finalment (en aquest exemple), el d'ajudar a qui ho necessiti. Quan van apareixent noves funcions o responsabilitats, derivades d'altres normes que s'han hagut de determinar a partir de les reflexions fetes sobre nous problemes o dificultats detectades (per exemple, controlarem que no es perdi el temps, no parlarem tots a l'hora, prendrem nota dels acords, etc.) s'agrupen dues o més funcions i s'atribueix un càrrec determinat.

Els càrrecs bàsics d'un equip d'aprenentatge cooperatiu són els següents: coordinador, secretari, responsable del material i ajudant (figura 40). Si l'equip està format per cinc membres s'ha de nomenar també un portaveu de l'equip (figura 41).

Càrrec	Tasques i responsabilitats
Coordinador o coordinadora	Modera les activitatss: controla que es segueixin els passos de l'estructura utilitzada. És el portaveu de l'equip.
Secretari o secretària	Controla el to de veu. Pren nota i omple els fulls de l'equip.
Ajudant	Ajuda a qui ho necessiti. Exerceix el càrrec del company absent.
Intendent	Té cura del material de l'equip. Controla que no perdin el temps.

Figura 40

Càrrec	Tasques i rersponsabilitats
Portaveu	És el portaveu de l'equip

Figura 41

De totes maneres, si volem que els membres d'un equip exerceixin correctament aquests càrrecs, cal que els fem el més operatiu possible, assegurant-nos que qui l'exerceix sap exactament què és el que ha de fer. Per això, per cadascun dels càrrecs, se'n fan constar les tasques o responsabilitats.

El procediment seguit per a determinar les normes, d'acord amb la *tècnica del cas*, es repeteix sempre que faci falta: un nou conflicte que no havia aparegut fins un moment donat pot ser el motiu de determinar una nova norma que s'haurà de complir. Algú s'haurà d'encarregar de fer-la complir des d'aquell moment (com s'ha fet amb les altres) per evitar en la mesura del possible el conflicte que la ha suggerit. En la taula de la figura 40 hem destacat amb lletra negreta les funcions derivades de les normes que hem utilitzat com exemple (vegeu novament la figura 38) i hem deixat en lletra normal (no negreta) les que han pogut haver decidit més tard.

Cada membre de l'equip de base ha d'exercir un càrrec. Per tant, ha d'haver tants càrrecs com membres té l'equip. D'acord amb el principi de participació equitativa, els càrrecs són rotatius: amb el temps, és bo que tots els components d'un equip puguin exercir tots els càrrecs. Si algun membre d'un equip té més dificultats per exercir un determinat càrrec, quan li toqui exercir-lo ja rebrà el suport de l'ajudant del seu equip.

Si és necessari, es pot crear un càrrec específic –amb una funció també molt específica– per un membre d'un equip que ho requereixi:

“En un principi, el nostre alumne (DJ) no era capaç de realitzar cap de les tasques amb un mínim d'èxit tal i com estaven plantejades. Així doncs, vam inventar un rol per a ell (el “d'ajudant del material”, amb la feina d'ajudar a l'encarregat del material a portar i recollir el material necessari per treballar), facilitada aquesta solució pel fet que l'equip on era en DJ tenia cinc components. D'aquesta manera vam complir un doble objectiu: per una banda, aquest càrrec li permet acompanyar continuament al responsable de material en els seus desplaçaments per la classe per buscar el material i té l'oportunitat d'aixecar-se més que la resta dels companys d'una manera justificada i d'acord a les seves necessitats; també va coneixent els materials, el lloc on es guarden les coses, aprenent vocabulari...; d'altra banda, els altres depenen d'ell, ja que si no va a buscar els materials no podran treballar; té una responsabilitat a complir amb els altres, haurà de patir la reprensió dels seus companys si no ho compleix. Queda clar, doncs, que els altres viuen respecte a DJ la interdependència positiva d'una manera natural, dins de la vida i l'organització de la classe” (Breto i Pujolàs, 2010).

En principi, són els mestres els que assignen el càrrec per primera vegada al component de l'equip que considerin més capacitat i hàbil per executar les funcions que comporta. D'aquesta manera, serveix de model per quan l'exerceixin altres alumnes, ja que, més tard, els mateixos participants podran sol·licitar exercir un càrrec determinat.

Els participants han d'entendre que exercir correctament un càrrec i complir les responsabilitats que comporta és molt important per al bon funcionament de l'equip. Per això, els membres d'un mateix equip s'han d'exigir mútuament exercir amb responsabilitat les funcions pròpies del seu càrrec.

3.2.5 Els plans de l'equip i les revisions periòdiques

Quan els equips ja estan mínimament organitzats i cadascun dels seus membres ja té una funció a realitzar, una responsabilitat concreta (noteu que encara no parlem de càrrecs amb diferents funcions), ja es pot introduir un nou element en el procés d'ensenyament del treball en equip: els *plans de l'equip*.

Es tracta –com hem avançat en la introducció de l'àmbit C– d'una *declaració d'intencions*, d'un *projecte*, una previsió del que es proposen aconseguir, tenir en compte o fixar-se d'una manera especial durant el període de vigència del pla (generalment quinze dies o un mes).

Es tracta de quelcom de molt nou per als participants, molt poc comú, que no utilitzen normalment en el marc escolar i que, per aquest motiu, proposem introduir-lo paulatinament, en formats successivament més complets i complexos.

Primer pla de l'equip (model 1)

En el primer pla –tal i com es mostra en el formulari de la figura 42– consten els dos objectius bàsics propis de l'aprenentatge cooperatiu (*aprendre i ajudar-se els uns als altres*) i el nom de cadascun dels membres de l'equip, amb la funció que té encomanada. Els *objectius* i les *funcions* o *responsabilitats* de cadascú dins de l'equip són els dos aspectes que es tindran especialment en compte durant el període de vigència d'aquest primer pla de l'equip. Per tant, els educadors del programa faran constants referències a aquests aspectes durant aquest període.

Els espais amb el fons blau cel es reserven per a la revisió del pla: quan el període de vigència arribi al seu final, cada equip, amb el suport del mestre si és necessari, destinarà un temps de la sessió a revisar el pla que s'havia proposat, assenyalant en l'espai reservat:

- Fins a quin punt han assolit els objectius (“Necessitem millorar”, “Bé”, “Molt bé”).
- Fins a quin punt cadascú ha estat responsable acomplint la funció que tenia encomanada (“Necessitem millorar”, “Bé”, “Molt bé”).

En els dos requadres restants responen aquestes dues preguntes obertes, fixant-se en les respostes anteriors:

- Què és el que fem especialment bé? (equival a allò que en les preguntes anteriors han contestat “Molt bé”).
- Què hem de millorar? (es correspon amb el que en les preguntes anteriors han contestat “Bé” o “Necessitem millorar”).

Tant en els aspectes positius com en els negatius els alumnes s'han de fixar en l'equip en conjunt i en cadascun dels seus membres en particular.

El mestre ressaltarà i reforçarà els aspectes positius i invitarà a concretar –en el segon pla de l'equip, per un nou període de temps– algun objectiu d'equip i alguns compromisos personals, per anar millorant a poc a poc el seu funcionament.

PLÀ DE L'EQUIP							
Període:							
Centre:							
Grup:							
Nom de l'Equip:							
OBJECTIUS DE L'EQUIP:					N.M.	Bé	Molt bé
1	Progressar en l'aprenentatge						
2	Ajudar-nos els uns als altres						
Nom	Càrrec	Funció	N.M.	Bé	Molt bé		
	Coordinador/a						
	Secretari/ària						
	Intendent						
	Ajudant						
	(Portaveu)						
Què fem especialment bé?							
Què hem de millorar?							

(Model 1)

Figura 42

Segon pla de l'equip (model 2):

Aquest segon model del pla de l'equip (figura 43) incorpora la possibilitat d'afegir un tercer objectiu per l'equip: ja no són només aprendre i ajudar-se –els dos objectius que són comuns a tots els equips– sinó també un tercer objectiu, que pot fer referència a alguna cosa específica d'un equip en concret (un aspecte propi d'aquest equip que haurien d'intentar millorar durant el període de vigència d'aquest nou pla: per exemple, ser puntuals, parlar amb respecte o no discutir, etc.).

A més, aquest segon pla incorpora un nou element: els compromisos personals. Aquí cada membre de l'equip fa constar a què es compromet personalment per a què el seu equip funcioni millor (per exemple: ajudar, demanar ajuda amb correcció, no copiar dels altres, etc.).

Tant el tercer objectiu com aquests compromisos personals han de sorgir d'una revisió que hauran fet del primer pla de l'equip.

Com en el primer model, aquí també estan reservats els espais amb el fons blau cel a la valoració del pla, que s'ha de fer cap al final del seu període de vigència. Aquesta revisió es fa de la mateixa manera que s'ha fet la del primer pla. Sols s'afegeix la revisió dels compromisos personals:

- Fins a quin punt cadascú a complert el seu compromís personal (“Necessitem millorar”, “Bé”, “Molt bé”).

Tant el primer model com el segon es poden utilitzar més d'una vegada –o inclús saltar-se'n un– en funció del grau de maduresa assolit pels equips d'un grup classe determinat. El mestre decidirà quin model ha d'utilitzar segons la situació i les característiques del grup. Haurà de decidir també a partir de quin moment podrà utilitzar el tercer i últim model que proposem, més complex i molt més elaborat.

(Model 2)

Figura 43

Successius plans de l'equip (model 3):

En les figures 44 i 45 es representa un tercer i últim model del pla de l'equip, molt més complex i elaborat: el formulari de la figura 44 és pròpiament el pla de l'equip, i el formulari de la figura 45 serveix per a la revisió del pla de l'equip.

PLA DE L'EQUIP Núm.:	
Període:	
Centre:	
Grup:	
Nom de l'Equip:	

OBJECTIUS DE L'EQUIP:	
1	Progressar en l'aprenentatge
2	Ajudar-nos els uns als altres
3	

Nom	Càrrec dins de l'equip
	Coordinador / Coordinadora
	Secretari / Secretària
	Ajudant
	Intendent
	(Portaveu)

Nom	Compromís personal	Signatura

(Model 3)

Figura 44

El formulari de la figura 44 ja pressuposa que els equips estan més organitzats de manera que ja s'han establert els càrrecs i els membres d'un equip coneixen –i a més ho tenen consignat en el *quadern de l'equip*, del que parlarem més endavant– quines són les funcions o responsabilitats de cada càrrec.

REVISIÓ DEL PLa DE L'EQUIP Núm.:		Període:		
Centre:				
Grup:				
Nom de l'Equip:				
1. Hem assolit els objectius de l'equip?				
Objectius que ens havíem proposat	Sí	No	Hem de millorar perquè...	
1. Progressar en l'aprenentatge				
2. Ajudar-nos els uns als altres				
3.				
2. Hem exercit correctament el nostre càrrec?				
Càrrec	Necessito millorar perquè...	Ho ha fet bé perquè...		
3. Ha complert cadascú el seu compromís? (NM = Necessita millorar; B = Bé; MB = Molt Bé)				
Nom:	Compromís personal:	NM	B	MB
4. Valoració global del treball en equip				
		NM	B	MB
Hem acabat les tasques dins del temps previst?				
Hem aprofitat el temps?				
Ens hem esforçat?				
Què és el que hem fet especialment bé?				
En què hem de millorar?				

(Modelo 3)

Figura 45

El formulari de la figura 45 serveix per a la revisió del pla de l'equip:

- 1) En l'apartat 1 l'equip ha de determinar si han aconseguit o no, els objectius de l'equip (els dos primers, fixes i comuns a tots els equips; i el tercer, específic de cada equip). A més, hagin o no hagin aconseguit l'objectiu, han de reflexionar sobre què haurien de millorar, ja que es tracta d'objectius molt generals que, encara que s'hagin assolit en principi, sempre poden progressar en algun aspecte més concret.

- 2) En l'apartat 2 l'equip reflexiona sobre l'exercici dels càrrecs. Mentre cada membre de l'equip respon de sí mateix en què ha de millorar (és a dir, reconeix alguna cosa que podria haver fet millor), els altres membres de l'equip completen la valoració reconeixent alguna cosa que ha fet especialment bé (un aspecte positiu del company en l'exercici del seu càrrec).
- 3) En l'apartat 3 són els altres membres de l'equip els que valoren fins a quin punt cadascun d'ells ha complert el seu compromís (el que cadascú s'havia proposat per al bé de l'equip). L'interessat, per suposat, pot expressar la seva opinió, però els que determinen el grau d'acompliment del compromís són els seus companys.
- 4) Finalment, en l'apartat 4, és tot l'equip qui fa la valoració global del seu funcionament: primer responent tres qüestions tancades (indicant el grau en què s'han produït) i, en segon lloc, responent les dues darreres preguntes obertes, essent la darrera d'on han de treure l'objectiu específic del seu equip i els compromisos personals de cadascun dels seus membres per al proper pla de l'equip.

Per suposat, aquest darrer model es pot adaptar a les característiques dels equips en els que s'aplica, tenint en compte la seva edat, maduresa com equip, experiència en l'aprenentatge cooperatiu...

3.2.6 El quadern de l'equip

El sisè i darrer element o instrument didàctic utilitzat per ensenyar a treballar en equip és el *quadern de l'equip*. Es tracta d'una eina didàctica de gran utilitat per ajudar als equips d'aprenentatge cooperatiu a autoorganitzar-se cada vegada millor. Es tracta d'un quadern –generalment en forma de carpeta d'anelles que permet anar afegint fulls– on els diferents equips han de fer constar els següents aspectes (figura 46):

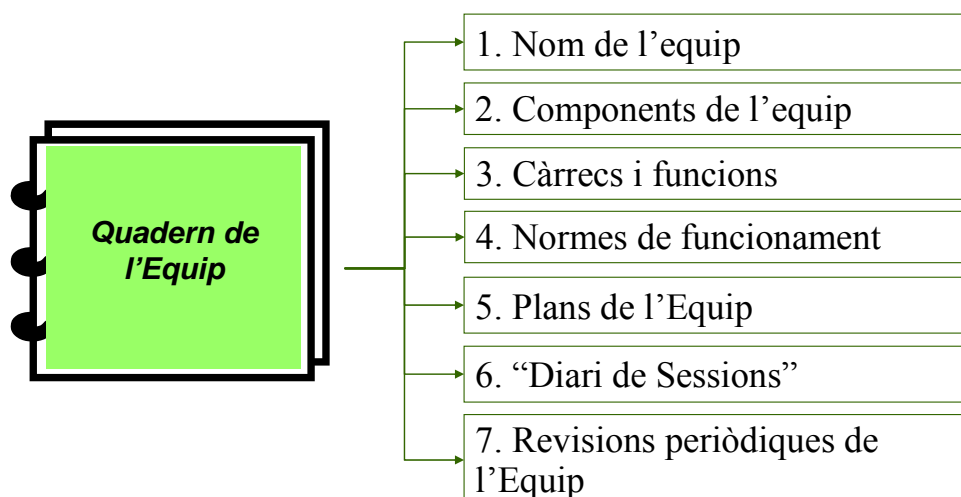


Figura 46

1. *El nom i el logotip de l'equip*

A la portada o en la primera pàgina del *quadern de l'equip* consta el nom que s'han posat. Donar-se un nom reforça la identitat i el sentit de pertinença: “Sóc de l'equip de...” o “Sóc de l'equip tal”. En algunes experiències també es demana a cada equip que dibuixi un logotip que el representi. Totes aquestes activitats serveixen, a més, per desenvolupar la capacitat de posar-se d'acord, de defensar el propi punt de vista, d'acceptar el punt de vista dels altres, d'acceptar l'opinió de la majoria...

2. *Els noms dels components de l'equip*

En un altre full han de constar els noms dels components de l'equip. En algunes experiències es col·loca també la fotografia de cada membre, o un “autoretrat”... En d'altres, s'especifiquen, també, algunes característiques pròpies de cada membre de l'equip (aficions, habilitats, gustos o preferències...), com una manera de mostrar la seva diversitat. També es pot aprofitar per aquesta part del quadern el resultat d'alguna dinàmica de grup que han fet per conèixer-se millor, realitzada amb anterioritat (per exemple, *l'entrevista*, que ha estat descrita en l'apartat 1.2.7 de la segona part del document).

3. *La finalitat o els objectius de l'equip*

A continuació, per escrit, o a través d'imatges, han de reflectir, a la seva manera, allò que ha d'unir-los com equip, el que han de perseguir amb afany: “Que cadascú sàpiga al final més coses de les que sabia al principi, per això es comprometen a ajudar-se els uns als altres, de manera que ningú es pot conformar, quedar-se tranquil, si algun company no ha aconseguit progressar en el seu aprenentatge”.

4. *Càrrecs i funcions de l'equip*

En aquest apartat es concreten els càrrecs que tindrà l'equip –que exerciran de manera rotatòria– així com les funcions o responsabilitats de cada càrrec (vegeu l'apartat 2.3.2 i la taula de les figures 40 i 41).

5. *Normes de funcionament*

En aquest apartat del quadern es poden fer constar les normes de funcionament del grup classe, o bé algunes normes específiques de cada equip, especialment a tenir en compte per un equip determinat, sense detriment de les que han de tenir en compte tot el grup classe (vegeu l'apartat 3.2.4 i el quadre de les figures 40 i 41).

6. *Els plans de l'equip i les revisions periòdiques per establir objectius de millora*

En el *quadern de l'equip* també es van guardant els successius plans de l'equip, on es fan constar els propòsits per un període de temps determinat, tal i com hem descrit anteriorment (vegeu les figures 42, 43 i 44).

7. *Els “diaris de sessions”*

Al final de cada sessió de treball en equip, els seus components n'han de fer una avaluació per deixar constància de com ha anat, que el secretari, juntament amb un breu resum del que han fet a la sessió, ha de fer constar en un apartat del quadern anomenat *diari de sessions*.

Aquestes revisions puntuals al final de cada sessió –o de cada setmana– són molt importants, ja que contribueixen a desenvolupar en els components de l'equip la seva capacitat metacognitiva de reflexionar sobre el que han fet i com ho han fet. En la figura 47 es pot veure un formulari per realitzar les valoracions intermèdies de l'equip, abans de fer la revisió final de cadascun dels plans de l'equip.

SEGUIMENT DEL PLA DE L'EQUIP		
Data:		
Nom de l'Equip:		
Nom	Avaluació dels compromisos personals	
	Què he fet especialment bé?	Què he de millorar?

Figura 47

8. Les revisions periòdiques de l'equip

Finalment, en aquest apartat del quadern consten les revisions que els components de l'equip fan al final de cada pla de l'equip (vegeu la figura 45).

3.3 *Avaluar el treball en equip*

L'avaluació del treball en equip és, evidentment, un aspecte molt important. Des del moment en què pretenem ensenyar al nostre alumnat a treballar en equip –perquè aprenguin millor aprenent en equip, contant amb la col·laboració i l'ajut no tan sols del professorat sinó també dels seus companys– n'hem d'avaluar els progressos si realment volem que els nostres estudiants donin a aquest aprenentatge (a aquesta competència) la importància que té: hem de constatar i acreditar (és a dir, deixar constància) si van aprenent, a poc a poc però cada vegada més, a treballar en equip; si van aprenent a aportar el que ells saben i com ho han après, juntament amb el que saben els altres i com ho han après, per saber i aprendre millor allò que els ensenyem, com una bona manera –potser l'única– de què en el futur sàpiguen aportar el que saben juntament amb allò que saben els altres per resoldre i superar, junts, problemes comuns.

Si en les successives avaluacions que fem del seu progrés en l'aprenentatge no ens fixem en aquesta competència (el treball en equip) en el marc de les competències socials que han d'anar desenvolupant, a la pràctica els donaríem a entendre que no es tracta de res important, que és secundari. En el fons, sols el que s'avalua es considera important. Hem, doncs, sense cap mena de dubte, d'ensenyar-los a treballar en equip i, a més, avaluar el treball en equip que duen a terme els nostres alumnes.

Aquesta avaluació, per suposat, cal fer-la des del moment que els proposem que treballin en equip (per tant, des de les primeres actuacions que haguem dut a terme relacionades amb l'àmbit d'intervenció A del *Programa CA/AC* i en totes les activitats d'aprenentatge que han dut a terme de forma cooperativa, d'acord amb el que hem dit en relació a l'àmbit d'intervenció B). Però sobre tot, i d'una manera molt més explícita i sistemàtica, hem de fer aquesta avaluació en el moment en que ens endinsem en l'àmbit d'intervenció C i ens proposem –davant de les dificultats que experimenten a l'hora de treballar en equip– ensenyar-los a treballar en equip d'una manera explícita, sistemàtica i persistent, com a mínim tant com els ensenyem, i els avaluem, les altres competències relacionades amb les diferents àrees del currículum.

Dimensions de l'avaluació del treball en equip

En l'avaluació del treball en equip diferenciem dues dimensions: una dimensió grupal (d'equips de base i de grup de classe) i una dimensió individual.

Dimensió grupal de l'avaluació del treball en equip: els equips de base

Un cop s'han constituït, en un grup de classe, els *equips de base* –això succeeix en el moment en que els equips d'aprenentatge cooperatiu s'estabilitzen i s'organitzen per millorar el seu funcionament i potenciar-ne al màxim el rendiment– ens interessa de tant en tant parar a pensar, a reflexionar, per analitzar el funcionament de cada equip, i de tot el grup classe, i constatar el seu progrés o el seu estancament. Els equips de base articulen el seu funcionament a través dels *plans de l'equip* i les seves *revisions periòdiques* (com hem explicat en l'apartat 3.2.5 d'aquesta segona part del document): en el *pla de l'equip*, els que el conformen exposen els seus propòsits –el que pretenen aconseguir pel que fa al funcionament del seu equip durant un període de temps determinat– i en les *revisions periòdiques* es prenen un temps per ser conscients de què és el que ja fan bé i quins són els aspectes que, pel contrari, han de millorar.

L'avaluació d'aquesta dimensió grupal del treball en equip es fa a través de les revisions periòdiques dels successius *plans de l'equip* que van elaborant els equips de base.

El *Programa CA/AC* proposa tenir en compte quatre aspectes en l'avaluació del treball en equip que es duu a terme a través de les revisions periòdiques dels *plans de l'equip* (vegeu el formulari de la figura 45):

- a) L'assoliment dels objectius que s'havien proposat com a equip. Dos d'aquests objectius són comuns a tots els equips (aprendre i ajudar-se els uns als altres), derivats de la seva pròpia naturalesa (són d'*aprenentatge* i *cooperatiu*). Però cada equip es pot haver proposat algun objectiu específic, en funció de les revisions anteriors del seu funcionament. Aquest primer aspecte està relacionat amb la *interdependència positiva de finalitats*.
- b) L'exercici de les funcions o responsabilitats pròpies del càrrec que han ostentat durant la vigència del pla de l'equip. Aquest primer aspecte està relacionat amb la *interdependència positiva de rols*.
- c) La responsabilitat individual inherent al compliment dels compromisos personals contrets pel bé de l'equip.
- d) Finalment, aspectes més generals d'actitud: la diligència en la realització de les tasques, l'aprofitament del temps i l'esforç esmerçat.

Es tracta d'una avaluació qualitativa i de caràcter formatiu: mitjançant aquesta avaluació els equips van modelant el seu funcionament, reforçant el que fan bé i proposant-se objectius de millora.

Dimensió grupal de l'avaluació del treball en equip: grup de classe

Cal fer una cosa semblant a les revisions periòdiques dels equips de base amb el conjunt del grup de classe: amb una periodicitat més llarga (per exemple, trimestral) és tot el grup de classe que, en assemblea, es para a pensar com funciona globalment com a grup: què és el que fan especialment bé i què és el que haurien de millorar. La primera d'aquestes assemblees es pot dedicar a l'elaboració de les normes de funcionament, seguint el procediment proposat en l'apartat 3.2.3 d'aquesta segona part del document. Les assemblees successives es poden dedicar a revisar aquestes normes, seguint la mateixa dinàmica del *grup nominal*: si les complim, o no, si hauríem d'afegir noves normes...

A l'escola *Parque Europa* (d'Utebo, Saragossa), en la què funciona des de fa tres cursos un Seminari d'aprenentatge cooperatiu, a partir d'aquestes parades de tot el grup de classe reunit en assemblea, han introduït un nou element: els *plans del grup* que –en la mateixa línia que els *plans de l'equip*– determinen quin objectiu o objectius es proposen pel proper trimestre (pot ser, per exemple, una norma en la que es fixaran d'una manera especial), quin equip s'encarregarà d'una determinada tasca comuna durant el següent trimestre, i quin compromís pren cada equip pel bon funcionament de tot el grup de classe.

També en aquest cas es tracta d'una avaluació qualitativa i de caràcter formatiu: gracies a ella el grup de classe va modelant el seu propi funcionament, reforçant el que els seus components fan bé i proposant-se objectius de millora.

Dimensió individual de l'avaluació del treball en equip

Entre les moltes competències que els alumnes han d'anar desenvolupant durant tota la seva escolarització estan les competències socials i, entre elles, les habilitats, valors i actituds relacionades amb el treball en equip (la cooperació, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències...).

El treball en equip –així com els valors i actituds que comporta quan els equips tenen la qualitat de cooperatius– també han de ser objecte d'avaluació a nivell individual. De tant en tant, el mestre o professor s'ha d'aturar a pensar –a avaluar i a acreditar (deixar constància)– fins a quin punt cadascun dels seus alumnes ha progressat o no en aquestes competències, habilitats, actituds i valors. Com hem dit abans, aquesta avaluació s'ha de fer des del mateix moment en què els alumnes treballen en equip, però sobre tot, i d'una manera molt més sistemàtica, en el moment en què se'ls ha dit que es proposaven *ensenyar-los* a treballar en equip.

Aquesta avaluació és individual, en el sentit que el professorat es fixa en cada alumne individualment, ja que el progrés en el desenvolupament d'aquestes competències relacionades amb el treball en equip, igual que en les altres competències, pot ser molt diferent en uns i en altres.

Aquesta avaluació, d'altra banda, és independent de l'avaluació a nivell d'equip i de grup de la que hem parlat abans, en el sentit que, en un equip amb una determinada valoració en el seu funcionament (baixa, normal, alta), la contribució individual de cadascun dels seus membres al bon o al mal funcionament pot haver estat molt diversa.

En aquest cas, es tracta d'una avaluació formativa i sumativa, que es tradueix en una qualificació, igual que la que se'ls dóna com a resultat de l'avaluació de les altres competències de les diferents àrees. La manera concreta de fer aquesta avaluació varia segons els centres:

- En alguns centres, el treball en equip és un element més que consta en les avaluacions periòdiques que s'envien a les famílies.
- En altres, en canvi, representa un percentatge (variable, segons els centres) de les qualificacions obtingudes en les diferents àrees del currículum. Per exemple: per obtenir un 10 en matemàtiques, no tan sols han d'haver aconseguit la màxima puntuació en els aprenentatges de matemàtiques (cosa que representa, per exemple, el 80% de la nota final), sinó que han d'haver progressat d'una manera molt significativa en la seva capacitat de treballar en equip (que representa el 20% restant de la qualificació final).

Finalment, com ja hem deixat clar en aquest document (vegeu l'apartat 5.2 de la primera part), volem fer constar que no considerem oportú fer dependre la nota o qualificació individual d'un estudiant del fet de que tots els membres d'un mateix equip –gràcies a que han treballat bé d'aquesta manera– hagin millorat la seva pròpia nota o qualificació. Efectivament, si com equip han aconseguit el seu primer objectiu (millorar en el seu aprenentatge) gràcies a que han assolit també el segon (s'han ajudat els uns als altres a aprendre) serà indicador de què han treballat bé en equip i, per tant, es mereixen millorar la qualificació obtinguda en les àrees o assignatures en les que han treballat d'aquesta manera. En aquest cas, no obstant això, no s'avalua el treball en equip en sí mateix, sinó que es premia o bonifica el fet de què hagin treballat bé en equip. Més que d'avaluar un nou contingut o competència (el treball en equip), es tracta en aquest cas de donar un estímul perquè treballin d'una determinada manera.

En el *Programa CA/AC* es descarta aquesta pràctica –com ja hem dit abans– perquè, en molt casos, la presència d'alumnes amb problemes de comportament crearia moltes dificultats a l'hora de distribuir el grup classe en equips: alguns difícilment voldran formar equip amb aquests alumnes problemàtics i no deixa de ser molt contradictori que passem la responsabilitat de motivar a aquests alumnes als seus companys, que es veuen forçats a aconseguir que s'interessin, participin i aprenguin, si volen obtenir la bonificació promesa als equips que funcionen bé.

Considerem que, si el treball en equip és una competència més –com així és– que els estudiants han de desenvolupar (un contingut més que han de treballar a classe), i així els ho presentem amb claredat, els ho ensenyem d’una manera sistemàtica i els ho avaluem amb rigor, aconseguirem que això sigui una raó suficient perquè, si no tots els alumnes, sí la majoria, s’esforcin a treballar en equip, encara que no tots s’esforcin igual i aconseguixin els objectius que, com a equip, persegueixen: aprendre i ajudar-se.

Referències bibliogràfiques

- ABAD, M. i BENITO, M.L. (Coord.) (2006): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Saragossa: Egido Editorial
- AGUIAR, N. i BRETO, C. (2006): “Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela”. En Abad, M. i Benito, M.L. (Coord.): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Saragossa: Egido Editorial, pàg. 363-501.
- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- ALONSO, M.J. i ORTIZ, Y. (2005): “Del cuaderno de equipo al método de proyectos”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº345, pàg. 62 -65.
- BRETO, C. i PUJOLÀS, P. (2010): “La inclusión escolar en los centros de educación infantil y primaria: cinco reflexiones a dúo, a propósito de la historia de DJ”. Ponència presentada en el *II Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*, celebrat a Granada, del 29 d’abril al 2 de maig de 2010.
- BROWN, L., NIETUPSKI, J. i HAMRE-NIEUPSKI, S. (1987): “Criteris de funcionalitat última”, a J.L. Ortega i J.L. Matson (Comp.): *Recerca actual en integració escolar*. Documents d’Educació Especial, Barcelona: Departament d’Ensenyament. núm. 7, pàg. 21-34.
- DURAN, D. (Coord.), TURRÓ, J. i VILA, J. (2003): *Tutoría entre iguales. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad. De la teoría a la práctica*. Barcelona: ICE de la UAB.
- ECHÉITA, G. i MARTÍN, E. (1990): “Interacción social y aprendizaje”. En C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza, pàg. 49-67.
- FABRA, M.L. (1992): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- GARCÍA LÓPEZ, R.; SALES CIGES, A.; et al. (2002). *Necesari@s. Programa de Sensibilización del Voluntariado en el Ámbito Escolar*. 2002. Madrid: Ministerio d’Educació i Cultura, Ministerio de Treball i Assumptes Socials, i Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- GERONÈS, M.L. i SURROCA, M.R. (1997): “Una experiencia de aprendizaje cooperativo en educación secundaria”. En *Aula de innovación educativa*, núm. 59, pàg. 49-50.
- GÓMEZ, C., GARCÍA, A. i ALONSO, P. (1991): *Manual de TTI. Procedimientos para aprender a aprender*. Madrid: Editorial EOS.
- HERNÁNDEZ, F. i VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. i HOLUBEC, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON, R.T. i JOHNSON, D.W. (1997): «Una visió global de l’aprenentatge cooperatiu». En *Suports. Revista Catalana d’Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 1, núm. 1, pàg. 54-64.
- KAGAN, S. (1999): *Cooperative Learning*. Saint Clemens: Resources for Teachers, Inc.
- KAGAN, S. (2001): “Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?”. Kagan Online Magazine. http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK13.php

- LOBATO FRAILE, C. (1998): *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universitat del País Basc.
- MARTÍ, E. i SOLÉ, I. (1997): "Conseguir un trabajo en grupo eficaz". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 255, pàg. 59-64.
- OVEJERO, A. (1990): El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1992): El profesor ante la integración escolar: «Investigación y formación», Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- PIAGET, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- POSTMAN, N. (2000): Fi de l'educació. Una redifinició del valor de l'escola. Vic: Eumo.
- PUJOLÀS, P. (2003): Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Vic: Eumo.
- PUJOLÀS, P. (2004): Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Eumo-Octaedro
- PUJOLÀS, P. (2008): Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P., et al.: Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. [En: <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatiu-es-o.html>] [data consulta: 23-06-08].
- PUJOLÀS, P., SURROCA, M.R., et al.(1997): "¿Cómo atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula? Una experiencia de autorreflexión en grupo para mejorar la práctica docente, en un instituto de enseñanza secundaria". En Illán, N. i García Martínez, A.: *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Màlaga: Aljible, pàg. 177-209.
- PUTNAM, J.W. (1993): Cooperative Learning and Strategies for Inclusions. Celebrating Diversity in the Classroom. Baltimore: Paul H. Brookes.
- SERRANO, J.M., i CALVO, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Múrcia: Caja Murcia Obra cultural.
- SLAVIN, R. E., SHARAN, S., et al. (1985): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. WEBB, C. i SCHMUCK, R. (Ed.) New York: Plenum Press.
- STAINBACK, W. i STAINBACK, S. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- TRAVES MARTÍ, J.A.; RODRÍGUEZ FELIU, M. i CAÑO LLORENS, J.M. (2008): "La Carpeta del Equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos." *Quaderns Digitals*, 51. [19-02-2008] [Disponible a http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10448]
- VAELLO, J. (2007): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.
- VOPEL, K.W.(1997): Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes. Programación de vida. Solución de problemas. Cooperación. 3a ed. Madrid: Editorial CCS.