

Doctorat en Educació Inclusiva i atenció socioeducativa al llarg del cicle vital

ANÀLISI DE L'ETAPA D'INTRODUCCIÓ DEL PROGRAMA CA/AC A CENTRES DEL BERRITZEGUNE DE GUIPÚSCOA

ANÁLISIS DE LA ETAPA DE INTRODUCCIÓN DEL PROGRAMA CA/AC EN CENTROS DEL BERRITZEGUNE DE GUIPÚZCOA

ANALYSIS OF THE INTRODUCTION STAGE OF THE PROGRAM CA/AC IN EDUCATIONAL CENTERS OF THE COUNSELING SERVICES FROM GIPUZKOA

Presentat per:

Ana Cañas Bravo

Tutoritzat per:

Pere Pujolàs Maset

Universitat de Vic

Novembre de 2011

“No em realitzo sol, ni tampoc realitzo les coses sol. Em realitzo
amb els altres i amb ells faig les coses”

Paulo Freire
Pedagog

ÍNDEX

0.- INTRODUCCIÓ	5
1.- EL PROGRAMA CA/AC I LES ETAPES PER A LA SEVA IMPLEMENTACIÓ	
1.1. El programa CA/AC.....	7
1.1.1. Àmbit d'intervenció A: Cohesió de grup.....	20
1.1.1.1. On, quan i com treballar la cohesió de grup	21
1.1.1.2. Dimensions d'anàlisi del grau de cohesió	21
1.1.1.3. Dinàmiques de grup per fomentar la participació, el debat i el consens en la presa de decisions	22
A) El grup nominal	22
B) Les dues columnes	23
1.1.1.4 Algunes dinàmiques de grup per afavorir la interrelació, el coneixement mutu i la distensió dins del grup	24
A) La pilota	24
B) L'entrevista	24
C) La Terra Blava	25
1.1.1.5 Activitats per preparar i sensibilitzar a l'alumnat per treballar de forma cooperativa	
A) Món de colors	25
1.1.2. Àmbit d'intervenció B	32
A) Lectura compartida	32

B) Estructura 1-2-4	33
C) Foli giratori	34
D) Parada de 3 minuts	36
E) Llapis al mig	38
1.1.3. Àmbit d'intervenció C	42
1.2. Etapes de la implementació del Programa al País Basc.	
Modalitat B	44
1.3. Descripció dels centres en què s'ha aplicat el programa.....	52
1.3.1. Centres dels Berritzegune d'Eibar	52
1.3.2. Centres del Berritzegune d'Ordizia	54
1.3.3. Centres del Berritzegune de Donostia – Zarautz	56
1.3.4. Centres del Berritzegune d'Irun	57
1.4. Els Serveis Educatius al País Basc:	
Els Berritzegunes	58
1.4.1. Funcions dels Berritzegunes	61
2.- ANÀLISI DE L'APLICACIÓ DEL PROGRAMA ALS BERRITZEGUNES DE GUIPÚSCOA	
2.1. Actuacions dels Àmbits A i B	65
2.2. Actuacions de l'Àmbit A	73
2.3. Actuacions de l'Àmbit B	74
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	77

0. INTRODUCCIÓ

Un dels motius fonamentals que em va portar a treballar sobre el Programa CA/AC va ser la formació inicial rebuda al centre on prestava serveis en aquell moment, l'Escola Pinya de Rosa de Blanes al curs 2009/10. En aquest centre vam sol·licitar una assessorament per iniciar-nos en l'aplicació del treball cooperatiu a les aules. Després de gestionar aquest tràmit amb el CRP de la zona, vam rebre 15 hores de formació per part del sr. Pere Pujolàs.

Després d'aquest primer contacte amb el Programa CA/AC, vaig iniciar les pràctiques durant el curs 2010-11 dins del GRAD de la UVIC, tot col·laborant amb l'anàlisi quantitativa de les dades obtingudes a partir dels autoinformes que han anat fent durant el curs 2010-11 el professorat de la província basca de Guipúscoa, participant en aquest Programa. Durant el meu període de pràctiques, vaig participar en la retitolació dels autoinformes dels diversos Berritzegunes de la zona (Eibar, Irun, Donostia i Ordizia). Aquesta retitolació consistia en generar un nou títol per a cadascun dels autoinformes rebuts, on, a partir d'uns codis prèviament consensuats durant les reunions realitzades dins l'equip del GRAD, apareixia el codi de:

Centre, nivell educatiu, àrea on s'aplicava, número de l'autoinforme, dinàmica o estructura utilitzada en cada cas.

Una vegada obtingut aquest nou títol, es modificava en el document de word del campus virtual i s'abocava al full de càlcul generat per a aquesta finalitat.

Una vegada realitzat tot aquest procés de retitolació previ, l'anàlisi va anar avançant. En aquest cas, es va generar un document de full de càlcul amb les dades quantitatives. En aquest, una vegada introduïts tots els títols dels autoinformes, es podia obtenir d'una manera senzilla, pràctica i ràpida, les freqüències absolutes de les dinàmiques i les estructures emprades.

La finalitat d'aquest treball no era fer una descripció completa de l'aprenentatge cooperatiu sinó que es tractava d'analitzar – quantitativament i qualitativament- les dinàmiques i les estructures aplicades pel professorat del País Basc que havia començat a aplicar, a la seva aula, el Programa CA/AC en l'etapa d'introducció.

Per aquest motiu, d'acord amb el meu tutor del DEA, he utilitzat com a fonts úniques per a la redacció d'aquest treball el llibre 9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo, de Pere Pujolàs, i el document coordinat per Pere Pujolàs i José Ramón Lago, titulat "El Aprendizaje Cooperativo" (no publicat).

L'estructura del treball que es presenta a continuació és la següent:

Consta d'una primera part en què es detallen els diferents àmbits d'actuació que componen el Programa CA/AC. En aquest apartat s'inclou la descripció de diverses dinàmiques de grup per a treballar la cohesió grupal. També, es detallen les diferents estructures cooperatives bàsiques.

Dins d'aquesta primera part també s'inclou l'explicació de les etapes per a la implementació d'aquest programa en el País Basc en la modalitat B.

Més tard, es troba la presentació dels centres escolars tant de l'etapa d'Educació Primària com d'Educació Secundària en què s'ha aplicat aquest programa. Aquests es troben presentats en funció al Berritzegune a què pertanyen. Així mateix, en aquesta mateixa línia, es presenten les funcions i la definició dels Serveis Educatius del País Basc.

En el segon bloc del treball, es troba l'anàlisi de les diferents actuacions de l'Àmbit A i B en l'aplicació del programa. Es presenten diferents gràfics que ajuden a realitzar l'anàlisi quantitativa de l'aplicació de les dinàmiques i de les estructures.

1.- EL PROGRAMA CA/AC I LES ETAPES PER A LA SEVA IMPLEMENTACIÓ¹

1.1. El programa CA/AC: Cooperar per aprendre / Aprendre a cooperar.

El Programa CA/AC es troba assentat en la ferma aposta per les pràctiques educatives inclusives i l'aplicació del model d'aprenentatge cooperatiu.

Aquest programa es basa en tres idees fonamentals. Són les següents:

- L'única manera d'atendre en una mateixa aula a alumnes diferents, tal i com marca l'opció d'Escola inclusiva, és introduir a l'aula ordinària una estructura d'aprenentatge cooperatiu i apostar fermament per ella. Aquesta idea, es troba en clara contraposició de l'estructura d'aprenentatge individualista i competitiva.

Cal preguntar-se com poden aprendre alumnes tan diversos. Tenint present la lògica heterogeneïtat de l'alumnat. Aquestes diferències es donen a tots nivells (interessos, vivències, capacitats, procedències, llengües, cultures, potencialitats, etc). Aquesta qüestió passa per entendre que és necessari que tots els alumnes dins la seva diversitat, cooperen, col·laboren i treballen junts per arribar a l'objectiu comú de progressar en el seu aprenentatge. Cadascun d'ells fins arribar al màxim de les seves possibilitats.

- No pot donar-se una veritable cooperació, entesa com el desenvolupament de la solidaritat i el respecte a les diferències si, prèviament, s'han exclòs de l'aula a aquells alumnes que són "diferents". Dit d'una altra manera, no pot produir-se una cooperació real si l'aula en què es desenvolupa no és inclusiva. Podem preguntar-nos com han d'aprendre a cooperar i a respectar les diferències, (en el sentit ampli de la paraula) si l'aula no és

¹ Per a la redacció d'aquest apartat m'he basat, fonamentalment, en Pujolàs (2008) i en Pujolàs i Lago (2010).

inclusiva. Com poden aprendre a conviure, a ser respectuosos amb les persones amb característiques diverses, amb discapacitats i/o handicaps, si aquests últims han estat educats en aules o escoles diferents a la resta de la societat.

- El desenvolupament de les competències bàsiques, que s'emmarca en la LOE, requereix, necessàriament, l'aplicació de l'estructura cooperativa a les activitats de l'aula. Això significa que algunes competències bàsiques no poden desenvolupar-se si es treballa aplicant una estructura individualista o competitiva a l'aula. Algunes competències bàsiques, com són expressar, argumentar o interpretar pensaments, sentiments i fets; escoltar les idees alienes, posar-se en el lloc de l'altre, l'esperit crític, el respecte a les opinions de l'altre, i algunes competències socials com ara practicar el diàleg i la negociació per resoldre conflictes, treballar en equip aportant els coneixements de cadascú, etc. Aquestes competències s'han de treballar en aules on els alumnes interactuïn entre ells i on no treballin uns competint amb els altres. Per tant, difícilment es poden aprendre aquestes competències si no poden treballar en equip.

El programa CA/AC es fonamenta en l'aprenentatge cooperatiu. Pretén estructurar les diverses activitats formatives de les diferents àrees curriculars que propiciï la interacció entre els participants i impulsi el treball en equip. A més, també cal remarcar la necessitat de propulsar la interacció entre els professorat i l'alumnat.

Des de sempre, a l'hora de plantejar-se la realització d'accions educatives, s'ha donat més èmfasi a la interacció asimètrica que s'estableix entre l'educador/a i l'educand. També s'ha valorat més l'esforç, la tenacitat i el treball personal de l'alumne. Des d'aquesta perspectiva, es dóna molt poca importància a la interacció entre l'alumnat i a valorar el treball en equip en la realització de l'acció educativa. Cal dir que aquesta visió és ,encara a dia d'avui, força generalitzada i molt arrelada en molts centres educatius.

No obstant això, ha anat quedat palès que la interacció entre iguals que aprenen, si ho fan en una relació més simètrica entre els qui aprenen i qui els ensenya, resulta molt més enriquidor. A més, la relació entre iguals, és la que resulta més apta per afavorir el veritable intercanvi d'idees i la discussió. És a dir, promoure conductes capaces d'educar en la reflexió discursiva, la ment crítica i l'objectivitat.

Per aquesta raó, en l'estructura d'aprenentatge que presenta el Programa CA/AC a més de la interacció educador-educand es dóna gran importància a la interacció educand-educand i, com a conseqüència d'això, a més de l'esforç i el treball individual, es valora, en gran mesura, el treball en equip. Es tracta de afegir aquest aspecte en tot el que es venia fent. Valorar la interacció entre els alumnes.

Aquest canvi de perspectiva suposa avançar en tres direccions paral·leles i complementàries; o dit d'una altra manera, es tracta de profunditzar en un dispositiu pedagògic complex (PROJECTE PAC) que està basat en tres eixos (*Figura 1*):

1.- **La personalització de l'ensenyament.** És a dir, l'adequació, l'ajust, de què ensenyem i com ho ensenyem, a les característiques personals dels estudiants. Els alumnes no són iguals (tenen diverses motivacions, interessos, capacitats, ritme d'aprenentatge, etc) per tant, no podem ensenyar-los com si fossin iguals, ni dirigir-nos al "grup diana" que conformen el terme mig, deixant de banda al 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 maneres de comunicar coneixements i presentar les activitats, d'avaluar, ... que s'ajustin a les múltiples maneres de ser i d'aprendre dels alumnes d'un mateix grup-classe.

2.- **L'autonomia dels alumnes i les alumnes** (estratègies d'autoregulació de l'aprenentatge): quants més alumnes siguin autònoms o, com a mínim, més autònoms, a l'hora d'aprendre, més temps podrem dedicar als que

siguin menys autònoms. No obstant, aquestes estratègies es poden ensenyar de manera explícita (aprendre a aprendre) i aconseguir que hagi més alumnes que depenguin menys dels seus mestres, per a que aquests tinguin més temps per ajudar als menys autònoms.

3.- **L'estructuració cooperativa de l'aprenentatge:** estructurar la classe de manera que el mestre o la mestra no siguin els únics que ensenyen, sinó que també els alumnes, en petits equips de treball cooperatiu, siguin capaços d'ensenyar-se mútuament, de cooperar i ajudar-se a l'hora d'aprendre.

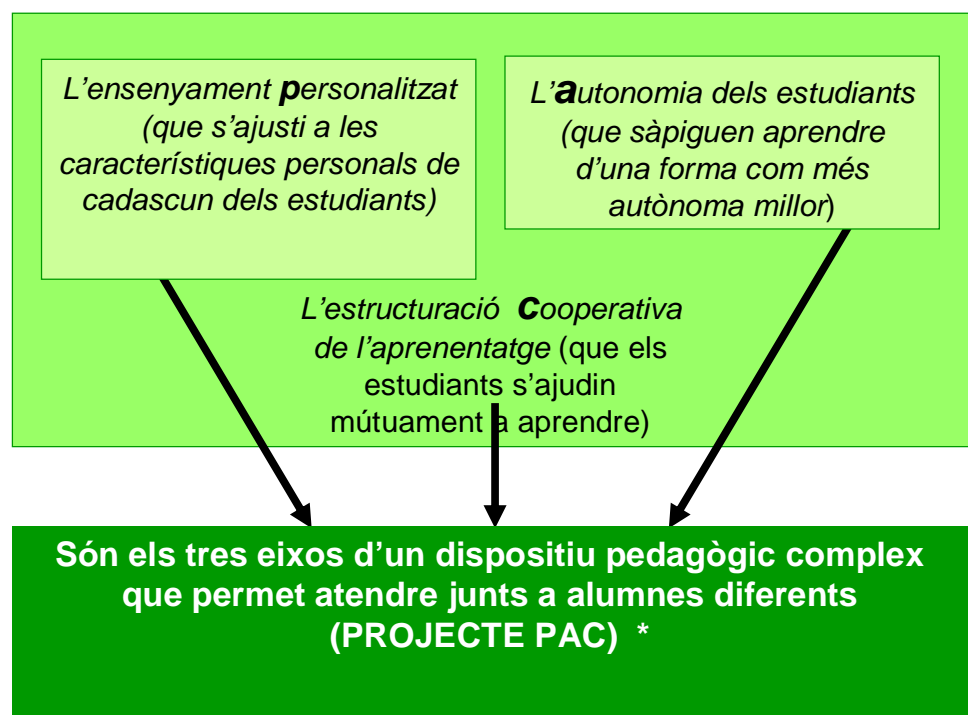


Figura 1 (Pujolàs i Lago, 2010)

* Acrònim de Personalització de l'ensenyament, autonomia de l'alumnat, cooperació entre iguals. Expressió dels tres eixos fonamentals d'un dispositiu pedagògic complex per atendre la diversitat de l'alumnat en les aules ordinàries.

L'estructura de l'activitat fa referència al conjunt d'elements i d'operacions que es succeeixen en el desenvolupament de l'activitat que, segons com es combini entre si i la finalitat, produeixen un determinat efecte entre els participants: el individualisme, la competitivitat o bé la cooperació (Figura 2). D'aquesta idea es desprèn que puguem diferenciar tres tipus d'estructura de l'activitat: individualista, competitiva i cooperativa.



Figura 2 (Pujolàs i Lago, 2010)

Així doncs, una estructura de **l'activitat COOPERATIVA** suposa que els alumnes comptin amb els altres i col·laborin a l'hora d'ajudar-se mútuament durant el procés de desenvolupament de l'activitat. Tot el contrari que en l'estructura de l'activitat individualista, en què cadascú va anant a la seva, prescindint dels altres. També és una visió contrària al que es donaria en una estructura d'activitat competitiva que fa que els alumnes rivalitzin entre ells per ser el primer que acaba l'activitat o per ser qui millor ha après el que explicava el mestre i, per tant, a no ajudar-se uns als altres sinó tot el contrari, a ocultar-se informació, a guardar la resposta correcta d'una qüestió, o les solucions d'un problema o la manera de resoldre'l.

Els alumnes i les alumnes que, per diversos motius, tenen més dificultats a l'hora d'aprendre, tenen moltes més oportunitats de ser atesos d'una forma més adequada en una classe que estigui estructurada de forma cooperativa, més que no pas en una classe organitzada en una estructura individualista o competitiva. La raó per la qual es dóna aquesta circumstància és perquè el professorat té més ocasions d'atendre'ls i compten, a més, amb l'ajuda dels seus companys i companyes. És per això, que una classe estructurada de manera cooperativa és més inclusiva que una altra que s'organitzi de manera individual i competitiva.

En una institució organitzada segons la "lògica de l'homogeneïtat", s'utilitza, de manera majoritària, una estructura de l'activitat individualista o competitiva. En contraposició a aquesta dinàmica, trobaríem aquelles institucions organitzades segons la "lògica de l'heterogeneïtat" que s'organitzen amb estructures d'activitat cooperativa.

Passar d'una estructura individualista o competitiva a una estructura de tipus cooperatiu suposa introduir dos nous elements bàsics, sense treure importància als dos anteriors: a més de la interacció alumne-professorat, es dóna molta importància a la interacció alumne-alumne. Com a conseqüència a més de

l'esforç i el treball individual, es dóna també un important valor al treball en equip.

Cal tenir en compte que no es tracta de substituir una cosa per l'altra, sinó d'afegir alguna cosa més –dos elements nous- als elements que ja s'estaven utilitzant. (Figura 3).

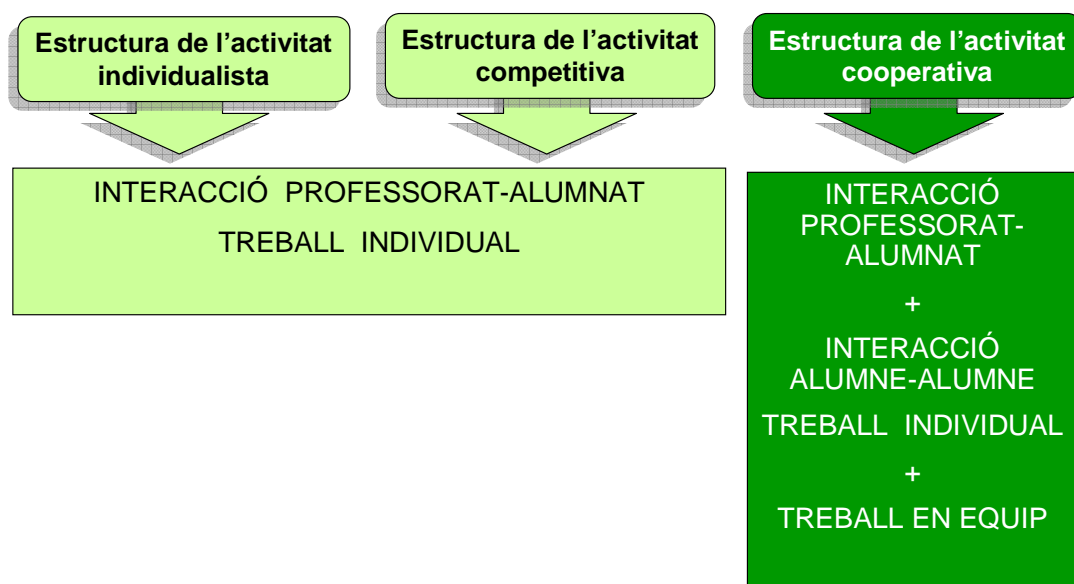


Figura 3 (Pujolàs i Lago, 2010)

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 aplicar (reproduint les paraules de Spencer Kagan "aprèn-la avui, aplica-la demà i utilitza-la tota la vida"). En canvi, les estructures més complexes –conegudes també com a tècniques cooperatives- s'han d'aplicar en diverses sessions de classe.

Les estructures cooperatives –tant les simples com les complexes- en elles 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-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 en una sessió). Vegeu la Figura 4.

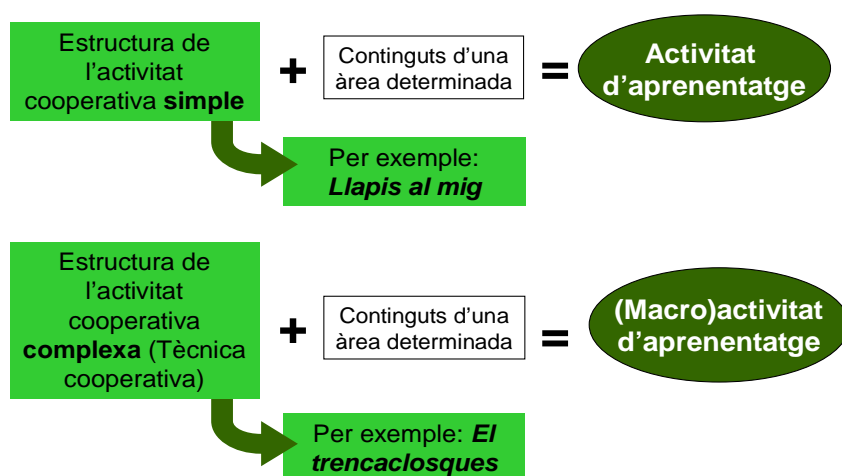


Figura 4 (Pujolàs i Lago, 2010)

El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”)

S’articula entorn a tres àmbits d’intervenció estretament relacionats (Vegeu la figura 5) (Pujolàs, 2008):

- ✚ **L’Àmbit d’intervenció A** inclou totes les actuacions relacionades amb la cohesió de grup, per aconseguir que, poc a poc, els alumnes i les alumnes d’una classe, prenguin consciència de grup, es converteixin cada vegada més, en una comunitat d’aprenentatge. Sobre aquest àmbit d’intervenció cal anar incidir de manera constant. La cohesió de grup és un aspecte que no cal deixar de banda mai, donat que en qualsevol moment poden sorgir determinats problemes o dificultats que puguin pertorbar el clima de l’aula i facin necessari el restabliment d’un clima més necessari.

El programa CA/AC inclou una sèrie d’actuacions (dinàmiques de grup, jocs cooperatius, etc) a desenvolupar, fonamentalment, en les hores de tutoria amb l’objectiu d’anar millorant el clima de l’aula. És necessari anar incidint en aquest àmbit d’intervenció, donat que la cohesió del grup-classe i un clima favorable a l’aprenentatge és una condició absolutament necessària, tot i que no suficient, per poder aplicar una estructura de l’activitat cooperativa. Si el grup no està mínimament cohesionat, si entre la majoria dels alumnes i les alumnes no hi ha una corrent afectiva i de predisposició a l’ajuda mútua, difícilment podran entendre la proposta de treballar en equip, ajudant-se uns als altres per a que tots aprenguin al màxim de les seves possibilitats, en lloc de competir entre ells per veure qui és el primer de la classe.

Per tant, en qualsevol ocasió, però especialment en els temps dedicats a l'acció tutorial, és molt important utilitzar jocs cooperatius i altres dinàmiques de grup que afavoreixin aquesta cohesió i un clima apropiat per a l'aprenentatge.

✚ **L'àmbit d'intervenció B** engloba les actuacions caracteritzades per la utilització del treball en equip com a recurs per ensenyar, amb la finalitat de que els alumnes, treballant d'aquesta manera, aprenguin millor els continguts escolars, perquè s'ajuden els uns als altres. Per a aquest àmbit d'intervenció el Programa CA/AC conté una sèrie d'estructures de l'activitat cooperativa, de manera que el treball en equip arribi a ser un recurs cada vegada més utilitzat pel professorat a l'hora que els alumnes realitzin a la classe les activitats d'aprenentatge previstes en les diferents àrees del currículum.

La realització, de tant en tant, d'una activitat organitzada de forma cooperativa és una mesura interessant per introduir l'aprenentatge cooperatiu, però per aconseguir els beneficis que, sens dubte, aquesta manera d'organitzar l'activitat a la classe suposa per a l'aprenentatge dels alumnes és necessari estructurar la classe de forma cooperativa més sovint. En aquest sentit, aplicar de tant en tant alguna estructura cooperativa a l'hora de dur a terme una activitat d'aprenentatge pot contribuir a que el professorat prengui confiança amb aquestes estructures i les utilitza cada vegada més. A mesura que el professorat utilitza amb més seguretat aquestes estructures és molt possible que acabi organitzant les unitats didàctiques articulant diverses d'elles.

✚ **L'àmbit d'intervenció C**, finalment, partint de la base de que, a més d'un recurs per ensenyar, el treball en equip és un contingut a ensenyar, inclou les actuacions encaminades a ensenyar als i les alumnes d'una forma explícita i sistemàtica, a treballar en equip, a més d'utilitzar, de forma regular, aquesta forma d'organitzar l'activitat a l'aula. Per aquest

motiu, des de les diferents àrees del currículum, cal ensenyar als alumnes d'una forma més estructurada, a treballar en equip, sense deixar d'utilitzar el treball en equip com a recurs per ensenyar. D'aquesta manera, els alumnes i les alumnes tenen l'oportunitat continuada i "normalitzada" (no forçada) de practicar – i de desenvolupar– moltes altres competències bàsiques, sobretot 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" no es pot atribuir a cap àrea determinada. Aquests continguts "transversals" corren el risc de que, a la pràctica, no s'ensenyin de manera explícita, ja que, sent responsabilitats de tots no ho són específicament de ningú. Ha de ser, doncs, una decisió de la programació general del centre determinar quan i com ensenyar als nostres alumnes a treballar de forma cooperativa en equip.

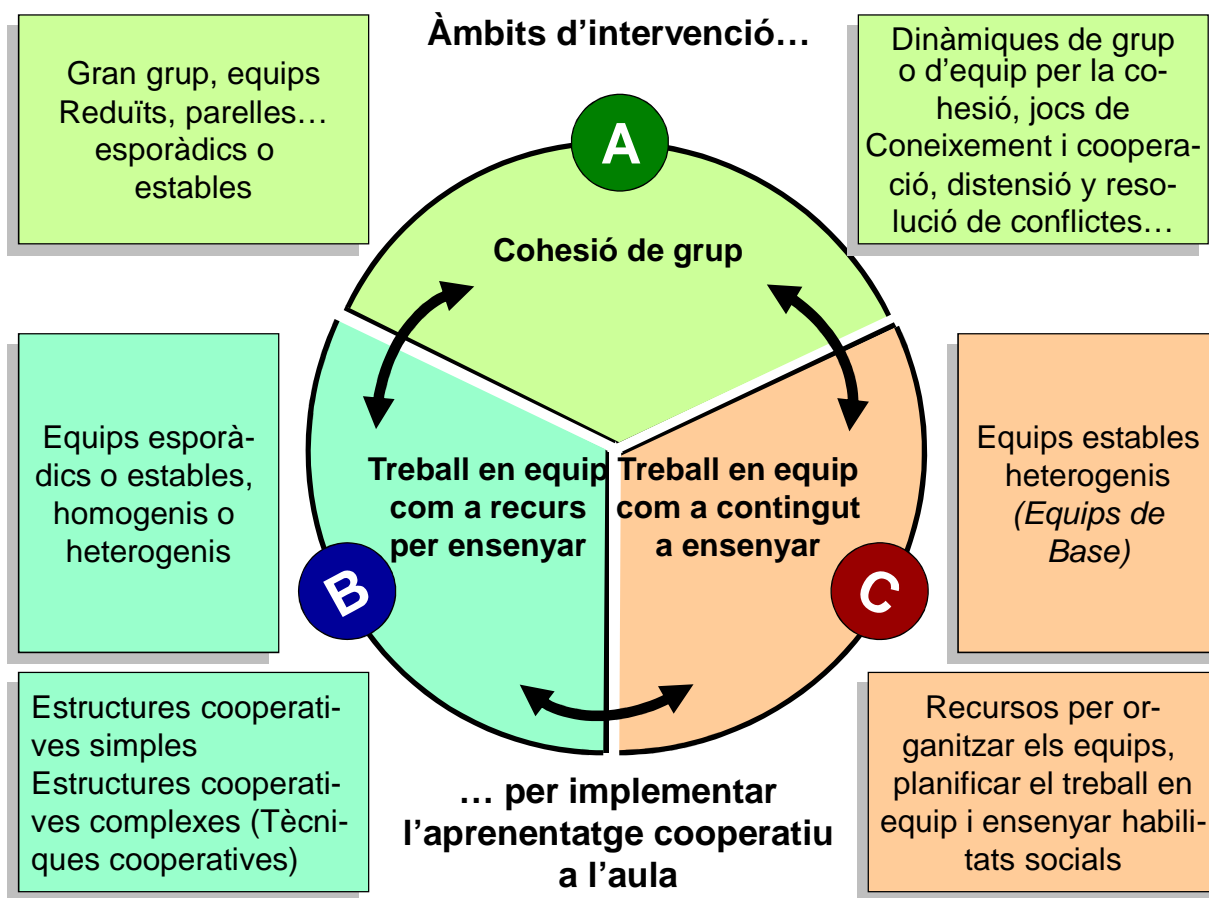


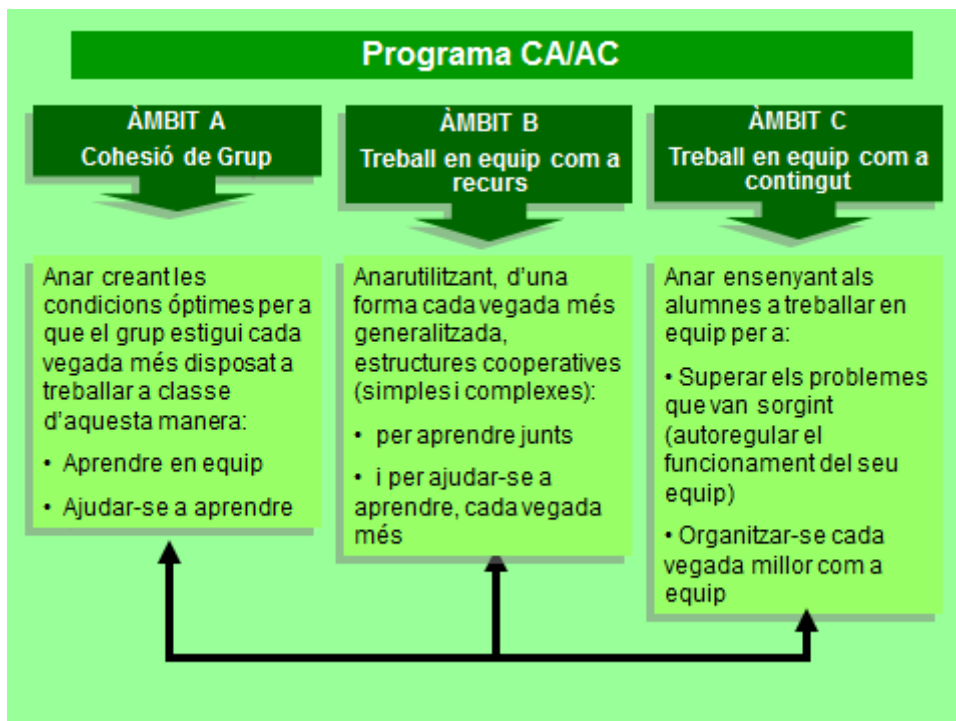
Figura 5 (Pujolàs i Lago, 2010)

Aquests àmbits d'intervenció estan estretament relacionats: quan s'intervé per cohesionar el grup (Àmbit d'intervenció A) es contribueix a crear les condicions necessàries, tot i que no suficients, per a que l'alumnat treballin en equip (Àmbit d'intervenció B) i vulguin aprendre, i aprenguin, a treballar d'aquesta manera (Àmbit d'intervenció C). Però quan s'utilitza, en l'àmbit d'intervenció B, estructures cooperatives en realitat també es contribueix a cohesionar més el grup (àmbit d'intervenció A) i a que els estudiants aprenguin a treballar en equip (àmbit d'intervenció C).

Cal remarcar que és necessari treballar en aquests tres àmbits de forma continuada i simultània. No són cronològics. És a dir, l'àmbit B no substitueix a l'A, ni el C substitueix al B. Les intervencions pròpies dels tres àmbits es donen, a la llarga, de manera simultània, perquè per una part, es tracta d'àmbits

crucials a l'hora d'estructurar l'activitat de forma cooperativa i, d'altra banda, una estructura cooperativa de l'activitat no és una cosa que s'aconsegueix d'una vegada, sinó que es tracta d'un fenomen progressiu, que podem anar millorant constantment. Constantment, doncs, hem d'estar atents als tres àmbits d'intervenció i anar regulant les actuacions dels tres àmbits en funció de les necessitats o de les mancances observades.

A continuació, analitzem els tres àmbits d'intervenció de manera més acurada.



FONT: Diapositiva extreta del Projecte PAC: Programa didàctic inclusiu per atendre a l'aula a l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa. Ministeri de Ciència i Innovació (Referència: SEJ2006-01495/EDUC)

Equip de treball format per:

Pere Pujolàs y José Ramón Lago (Coords.), Mila Naranjo, Olga Pedragosa, Gemma Riera, Jesús Soldevila, Glòria Olmos, Alba Torner i Carles Rodrigo.

1.1.1. Àmbit d'intervenció A: Cohesió de grup

Tal i com s'ha nomenat amb anterioritat, darrera del concepte de cohesió de grup, hi ha uns determinats valor com la solidaritat, l'ajuda mútua, el respectes per les diferències, etc. Aquests valors, no poden créixer, o creixen amb moltes dificultats, en grups-classe plens de tensions i rivalitats entre l'alumnat, components poc integrats o infravalorats amb un grup amb aquestes característiques, és molt difícil poder demanar-los que formin equips de quatre per ajudar-se mútuament, respectar-se i no sentir-se plenament satisfets fins que tots els seus components hagin progressat en el seu aprenentatge. Moltes vegades, aquesta manera d'organitzar la classe no acaba de funcionar prou bé perquè en el grup en què s'aplica no està mínimament cohesionat ni preparat per a dur a terme aquesta organització.

D'altra banda, sense un treball i preparació previs del grup d'alumnes, és molt difícil aplicar en les diferents àrees curriculars l'aprenentatge cooperatiu. La majoria d'alumnes que volen progressar, que estan motivats i que tenen una bona capacitat i un bon grau d'autonomia, és molt habitual que prefereixin treballar sols. A més, moltes persones pensen organitzar equips cooperatius dins la classe es anar contra el que està dictant la societat actual, cada vegada més individualista i competitiva.

Val a dir que en determinats grups, s'ha comprovat que l'aprenentatge cooperatiu funciona bé. Es tracta de grups que ja estan molt cohesionats, es coneixen força entre ells i tenen un grau d'amistat elevada.

Queda clar que abans d'iniciar-se en la introducció de l'aprenentatge cooperatiu, cal preparar prèviament al grup i anar fomentant un clima favorable a la cooperació i a l'ajuda mútua. Això suposa anar incrementant la consciència de grup, el sentiment de pertinença. Es tracta de programar un ventall de dinàmiques de grup que fomentin aquest clima de consciència de grup.

Aquestes dinàmiques de grup han de promoure que els membres del grup-classe es coneguin millor, interactuïn entre ells, que es trobin motivats per treballar en equip i prenguin decisions de manera consensuada. Durant tot aquest procés és necessari anar fent una anàlisi acurada sobre què està funcionant i què no i quins són els punts febles a l'hora de treballar aquesta cohesió. D'aquesta manera es podran anar valorant el procés i buscar alternatives a les dificultats que vagin sorgint.

1.1.1.1 On, quan i com treballar la cohesió del grup

No es tracta de realitzar ,únicament, actuacions aïllades. Es tracta d'un aspecte que hem de tenir en compte en el dia a dia del grup mentre es vagin duent a terme les diferents activitats programades. Ja sigui a les hores de tutoria o en altres moments quan s'imparteixin altres àrees.

La majoria de les actuacions proposades en el Programa CA/AC en l'Àmbit d'intervenció A es poden dur a terme a les hores de tutoria: activitats per a demostrar la importància i l'eficàcia del treball en equip, dinàmiques de grup que fomentin el coneixement mutu. A més, també es pot treballar aspectes de cohesió grupal en altres moments com l'assemblea d'aula o en la resolució de problemes puntuals que poden sorgir en el si del grup.

A més es poden introduir activitats destinades a treballar continguts d'altres àrees. Aquestes activitats, segons com siguin plantejades poden contribuir també a cohesionar el grup.

1.1.1.2 Dimensions de l'anàlisi del grau de cohesió del grup

En el Programa CA/AC s'han considerat cinc dimensions, totes elles relacionades amb, el que s'ha denominat la cohesió de grup. Són les següents:

1.- La participació de tots els alumnes i les alumnes del grup i la presa de decisions consensuada.

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 disposició per al treball en equip i la consideració del treball en equip como una cosa important en la societat actual i més eficaç que el treball individual.

5.- La disposició para 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 que poden ser-li útils per treballar amb els alumnes aquestes dimensions.

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

A) El Grup Nominal ²

Aquesta dinàmica – tal i com exposa Maria Lluïsa Fabra (1992) - és útil per obtenir informacions, punts de vista o idees dels alumnes sobre un tema o un problema determinat, d'una manera estructurada, de manera que facilita a la participació d'aquells alumnes més tímids i impedeix el protagonisme excessiu dels més desinhibits. Segons Fabra, es tracta d'una tècnica especialment útil quan es pretén que un grup hagi de prendre decisions consensuades sobre aspectes relacionats amb normes, disciplina, activitats de grup, etc. A més, també pot ser útil per a que el mestre o la mestra pugui conèixer, a l'acabar un tema, quins són els coneixements que els alumnes han assolit i quins consideren fonamentals.

² Fabra (1992).

B) Les Dues Columnes ³

Aquesta dinàmica és molt adequada per decidir, de manera consensuada quina és la millor solució a un problema o qüestió quan es donen diverses alternatives.

La dinàmica de les dues columnes (Fabra, 1992) és un procediment molt simple que facilita el consens quan els membres d'un grup- classe han de prendre una decisió o resoldre un problema per a el qual hi ha diverses alternatives i no saben quina és la millor. Aquesta dinàmica es complementa molt bé la del Grup Nominal: pot utilitzar-se en la darrera fase d'aquesta dinàmica, per aconseguir que el grup s'asseguri de que l'alternativa que ha estat més valorada és, efectivament, la que ofereix millors garanties d'èxit.

La dinàmica de les Dues Columnes és, pròpiament, una forma de valoració d'alternatives, que facilita el diàleg i el consens i evita molts dels enfrontaments que es donen quan algú té un excessiu protagonisme i intenta imposar la seva opinió. Per a això, el facilitador anota les alternatives proposades pels participants, però no el nom de qui les ha proposat. Tots poden aportar les alternatives que consideri adients, i quan ja no s'aporten noves alternatives, es passa a fer una valoració de cadascuna d'elles.

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

D'altra banda, com a la dinàmica del Grup Nominal, es pot substituir el treball individual pel treball en equip: aquells que pensen i aporten les alternatives, i les valoren una per una, són els equips cooperatius, no els alumnes i les alumnes individualment.

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

A) La pilota ⁴

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

Es dibuixa un gran cercle a terra. Un alumne o alumna es col·loca dins del cercle amb una pilota. En veu alta diu el seu nom i a continuació diu el nom d'un company del grup, a qui passa la pilota, i aquest s'asseu dins del cercle. Si no sap el nom de ningú, no el poden ajudar i ha d'anar dient noms fins que encerti algun. El que ara té la pilota, es col·loca dret dins del cercle i fa el mateix: repeteix el seu nom i pronuncia el nom d'un altre company o companya, a qui passa la pilota i seguidament s'asseu dins del cercle. Aquesta operació es repeteix fins que tots els participants estan assentats dins del cercle.

El professor/a controla la durada de la dinàmica, des de que el primer estudiant pronuncia el seu nom fins que l'últim s'asseu dins del cercle . Aquesta dinàmica pot repetir-se en diversos dies i es tracta, evidentment, de que cada vegada triguin menys a realitzar-la. Això voldrà dir que cada vegada coneixen millor els noms dels seus companys.

B) L'entrevista ⁵

Cada participant disposa d'un número. Es van traient 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.

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

En la segona fase, cada participant ha d'escriure una frase que resumeixi les característiques bàsiques del seu "soci", se la comuniquen mútuament, i se la corregeixen, si algú ho estima oportú.

⁴ Adaptada de www.lauracandler.com

⁵ Adaptada de www.cooperative.learning.com

Finalment, a la tercera fase, cadascú fa saber a la resta del grup, com és el seu company d'entrevista.

Aquesta dinàmica pot realitzar-se més d'una vegada, canviant la tipologia de les preguntes a respondre en l'entrevista. Cada vegada es poden anar plantejant preguntes més personals per mirar d'aprofundir més en el coneixement del company/a.

C) La Terra Blava ⁶

Primer, individualment; després, en equips de quatre o cinc membres; i finalment, tot el grup classe - les avantatges del treball en equip, escriuen en aquest cas el nom de tots els animals que recordin que apareguin al conte "La Terra Blava", que el mestre o la mestra els acaba de llegir o explicar.

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

1.1.1.4 Activitats per preparar i sensibilitzar a l'alumnat per treballar de forma cooperativa

A) Món de Colors

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

Objectius:

- a) Fer una aproximació als criteris que es segueixen per a crear 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.

Materials : Enganxines de diferents colors.

⁶ Aportada per Antònia López Sillero, de l'Escola "Sant Jordi", de Vilanova i la Geltrú (El Garraf, Barcelona).

Desenvolupament de l'activitat:

Tots els participants es col·loquen d'esquena a una paret, tots tindran els ulls tancats i hauran d'estar en silenci. A cadascun dels participants se li col·locarà una enganxina al front de manera que no pugui veure quin color li ha tocat. Quan tots els participants tinguin enganxina se'ls demanarà a tots que obrin els ulls i se'ls dirà que tenen dos minuts per agrupar-se. S'haurà de deixar a algú sense enganxina o amb un color diferents als altres.

Guia per al monitor de l'activitat:

- Observar qui condueix a la gent cap els grups de diferents colors.
- Observar les expressions de la persona que té l'enganxina diferent a tots.
- Fixar-se en les persones que es deixen portar.
- Veure què fa la gent al començar el joc, qui són els primers que comencen a agrupar als altres.
- Fixar-se en com la gent tendeix a agrupar-se per colors.

Conclusions / Avaluació:

Al formar grups tendim a fer-los de manera homogènia, agrupant-los amb els amics o amb aquells iguals a nosaltres. Moltes vegades, tot i que de manera involuntària, tendim a discriminar a aquells que són diferents. Si ens agrupem amb aquells que són iguals i pensen igual, es produeix una homogeneïtat en els discursos, i en conseqüència, un empobriment de l'aprenentatge.

1. 1. 2. Àmbit d'intervenció B: El treball en equip com a recurs

Imaginem que el grup ja està a punt i disposat a realitzar les activitats de forma cooperativa, donat que, d'acord amb allò descrit a l'àmbit de intervenció A, abans de proposar al grup que treballin en equips cooperatius s'han de realitzar una sèrie d'actuacions amb la finalitat de cohesionar més al grup i sensibilitzar-los per treballar en equip.

Això, no obstant, és necessari, no és suficient. No pel sol fet de que el grup estigui molt cohesionat, els alumnes es posen espontàniament a treballar junts de forma cooperativa. Allò més habitual es que apareguin algunes resistències perquè els costa treballar d'aquesta manera; en el fons tendeixen a ser individualistes i fins i tot competitius, seguint l'orientació que ha tingut l'ensenyament que generalment han rebut fins el moment.

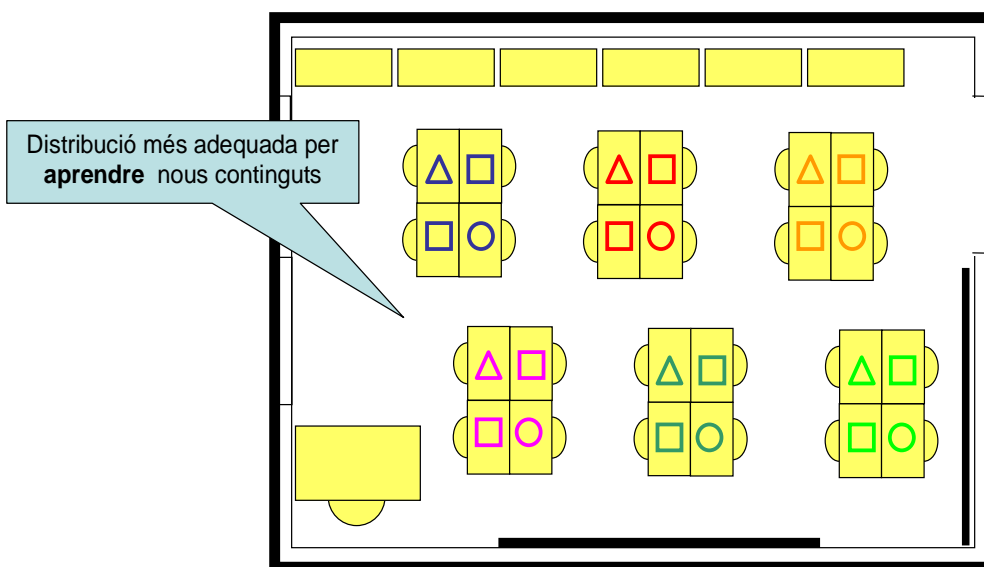
Es tracta d'una qüestió molt important. Ja queda palès que la simple consigna de que han de treballar en equip, ajudant-se uns a altres i fent una tasca entre tots, no és suficient. Cadascun d'ells va a la seva, si és que fa alguna cosa, i no compta amb la resta del seu equip, o bé uns aprofiten que treballen al costat d'altres per copiar allò que fan els altres, sense preocupar-se ni molt menys de aprendre-ho. És necessari algun element que en ,certa manera, els obligui a treballar junts, a comptar uns amb els altres, a no sentir-se satisfets fins que tots els membres de l'equip sàpiguen o sàpiguen fer allò que estan aprenent.

És a dir, es tracta d'utilitzar les estructures de l'activitat cooperatives que ens assegurin la *participació equitativa* de tots els membres d'un equip i la *interacció simultània* entre ells en el moment que 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. Poden dur-se a terme, i han de dur-se a terme, si és necessari, malgrat 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 nou pas i utilitzar, en les activitats d'aprenentatge, el treball en equips reduïts d'alumnes com un *recurs* para assegurar la cooperació –la participació equitativa i la interacció simultània- i així aprendre millor els continguts i aconseguir millor els objectius de les diferents àrees. Per a això, cal dur a terme les actuacions previstes en l'àmbit d'intervenció B: *el treball en equip com a recurs* per aconseguir els objectius propis de cada àrea.

El Programa CA/AC –en el seu Àmbit d'intervenció B- proposa passar a una estructura de l'activitat cooperativa, tal i com es representa gràficament a la figura 6, distribuint la classe formada per 24 alumnes, en aquest cas, en sis equips de composició heterogènia (formats, cadascun d'ells, per quatre alumnes: un "cercle", dos "quadrats" i un "triangle").

CLASSE ESTRUCTURADA DE FORMA COOPERATIVA (Equips heterogenis)



Puntals de l'acció docent:

- Interacció professorat/alumnat + interacció alumne-alumne
- Treball individual de l'alumnat + Treball en equip

Avantatges:

Amb la utilització d'una estructura determinada és més factible aconseguir la **participació equitativa** de tot l'alumnat.
És més factible l'atenció a la diversitat

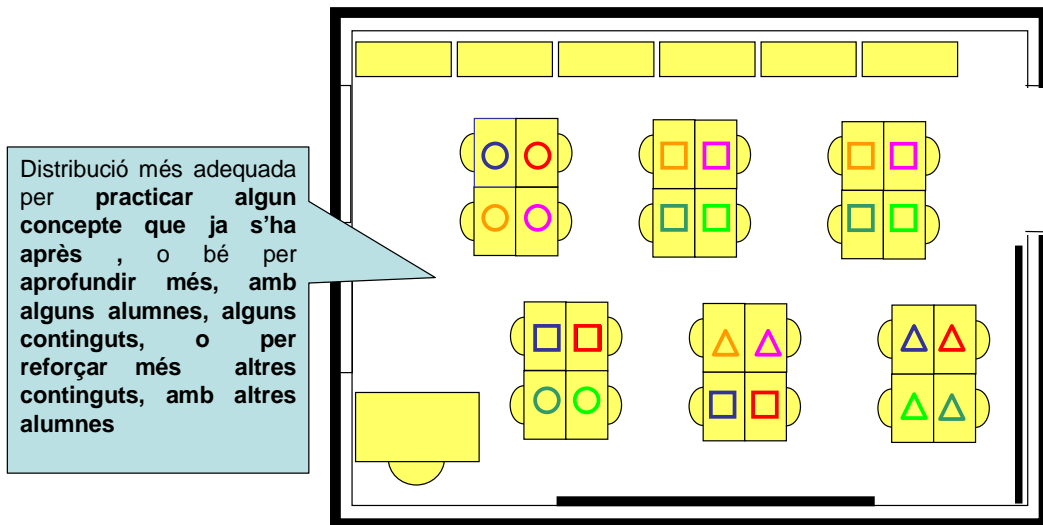
Figura 6 (Pujolàs i Lago, 2010)

A partir del moment en què el docent adopta aquesta estructura de la activitat, ja no només concep la seva acció docent entorn als dos puntals de l'estructura individualista (interacció professorat-alumnat i treball individual de l'alumnat) sinó que confia, a més, en dos nous pilars: la interacció alumne-alumne i el treball en equip de l'alumnat.

Aquesta distribució és la més adequada en el moment que s'introdueixen nous aprenentatges: en la diversitat i heterogeneïtat dels equips s'afavoreix la possibilitat de que puguin ajudar-se uns a altres a l'hora d'aprendre algun concepte nou: es multipliquen per molts, dins de l'aula, els qui poden exercir el "rol de mestre" explicant a qui no entengui un determinat concepte o procediment.

No obstant això, aquesta distribució de la classe en equips heterogenis que es mostra gràficament en la figura 6, és possible que hagi de canviar –i fins i tot és convenient que canviï- per dos motius: o bé perquè algun alumne o es "cansa" de "tirar" de l'equip (especialment quan forma part d'ell algú amb problemes de comportament) i demana, en tot cas, treballar amb altres companys o prefereix fer-ho sol; o bé perquè, per "saturació", aquesta distribució ja no aporta res de nou a l'hora d'aprendre els nous continguts i, en canvi, sí que beneficiaria a tots poder interactuar amb companys que han assolit un nivell de competència similar en el nou aprenentatge. Per aquest motiu, és convenient organitzar de tant en tant l'activitat de la classe de forma cooperativa, distribuint ara els equips de forma homogènia, tal com es mostra gràficament en la figura 7:

CLASSE ESTRUCTURADA DE FORMA COOPERATIVA (Equips homogenis)



Puntals de l'acció docent:

- Interacció professorat/alumnat + interacció alumne-alumne
- Treball individual de l'alumne + Treball en equip

Avantatges:

- Amb la utilització d'una estructura determinada és més factible aconseguir la **participació equitativa** de tot l'alumnat.
- És més factible l'atenció a la diversitat

Figura 7 (Pujolàs i Lago, 2010)

És previsible que, després d'unes quantes sessions de classe en les quals l'alumnat ha estat aprenent algun concepte nou, distribuïts en equips heterogenis (com a la figura 6), tots els alumnes hagin après allò que s'ha estat treballant, tot i que, sent tan diversos uns d'altres, no tots ho hauran après amb el mateix nivell de competència: uns sabran fer-ho perfectament, d'altres d'una forma regular, i altres encara tindran bastants dificultats. Si s'agrupa, en aquest moment, als alumnes en funció del seu nivell de competència que hagin assolit el nou aprenentatge (i es distribueix la classe en equips de composició més homogènia segons sigui el nivell de competència assolit pels membres que ara formen un nou equip, tal com es mostra de forma gràfica a la figura 8) això li permet al professorat dos aspectes:

- ✚ Per una part, pot proposar activitats ajustades al nivell de competència de cada equip, per a que, col·laborant entre ells, vagin consolidant el seu aprenentatge, utilitzant sempre alguna estructura cooperativa per assegurar la participació equitativa i la interacció.

- ✚ I, per altra banda, mentre uns equips realitzen aquestes activitats de forma autònoma, pot atendre de forma més personalitzada a algun d'aquests nous equips formats, ara, d'una forma més homogènia.

A continuació es descriuen algunes estructures cooperatives. Seran algunes estructures cooperatives simples, o simplement *estructures cooperatives*, i algunes estructures cooperatives complexes, que es denominen *tècniques cooperatives* per tal de diferenciar-les de les simples.

Les diferents experiències en les que s'ha aplicat el *Programa CA/AC* en el marc del *Projecte PAC*, ha permès distingir diferents tipus d'estructures cooperatives:

1. En primer lloc, ***les estructures cooperatives bàsiques***. Es tracta d'estructures molt polivalents –d'aquí el seu caràcter bàsic- que poden servir per diferents finalitats en diversos moments d'una Unitat Didàctica.

2. En segon lloc, ***les estructures cooperatives específiques***. Aquestes estructures no són tan 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 per una etapa determinada.

1.1.2.1 Estructures cooperatives bàsiques

Es denominen *estructures cooperatives bàsiques* perquè es tracta d'estructures que es puguin utilitzar per diferents finalitats en els diferents moments d'una Unitat Didàctica (UD): poden servir, abans d'iniciar una UD, per exemple, per conèixer les idees prèvies dels alumnes sobre els continguts que es treballaran a la UD; a l'inici de la UD, poden ser útils per saber, per exemple, fins a quin punt els alumnes han entès una explicació del professor o la professora; durant la UD, poden ser útils per fer les activitats programades per a que els i les alumnes practiquin les competències relacionades amb els continguts treballats a la UD; i al final de la UD, poden servir-nos per fer, per exemple, una recapitulació o síntesi dels continguts treballats a la UD. Per això, en cadascuna de les estructures bàsiques descrites s'indica en una taula, a tall d'exemple, per a què podria servir en els diferents moments d'una Unitat Didàctica.

A) Lectura compartida⁷

En el moment de llegir un text –per exemple, la introducció d'una unitat didàctica del llibre de text– es poden fer de forma compartida, en equip. Un membre de l'equip llegeix el primer paràgraf. Els altres ha d'estar molt atents, donat que el qui vénen a continuació, després de el seu company hagi llegit el primer paràgraf, haurà d'explicar allò que acaba de llegir, o haurà de fer un resum, i els altres dos han de dir si és correcte o no, si estan o no d'acord amb el que ha dit el segon.

L'estudiant que ve a continuació (el segon) – el que ha fet el resum del primer paràgraf– llegirà seguidament el segon paràgraf, i el següent (el tercer) haurà

⁷ Estructura ideada per María Jesús Alonso, de l'Escola Pública Comarcal «Los Ángeles», de Miranda de Ebro (Burgos). (M. J. Alonso i Y. Ortiz, 2005, pàg. 63). Vegis també Pujolàs (2008).

de fer un resum, mentre que els altres dos (el quart i el primer) hauran de dir si el resum és correcte o no ho és.

I així successivament, fins que s'hagi llegit tot el text.

Si en el text apareix una expressió o una paraula que cap component de l'equip sap què significa, ni tan sols després d'haver consultat el diccionari, el portaveu de l'equip ho comunica al mestre, qui demana a la resta d'equips –que també estan llegint el mateix text– si hi ha algú que ho sàpiga i els pugui ajudar. Si és així, ho explica en veu alta i revela, a més, com han descobert el sentit d'aquella paraula o expressió.

B) Estructura “1-2-4”⁸

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

Dins d'un equip de base, primer cadascú (“situació 1”) pensa quina és la resposta correcta a la pregunta que ha plantejat el/la mestre/a, i l'anota en el primer requadre. En segon lloc, s'agrupen de dos en dos (“situació 2”), intercanvien els seves respostes i les comenten, i de dos fan una, i l'anoten, cadascú, en el segon requadre. En tercer lloc, tot l'equip (“situació 4”), després d'haver-se mostrat les respostes donades per les dues «parelles» de l'equip, han de compondre entre tots la resposta més adequada a la pregunta que se'ls ha plantejat.

⁸ Adaptada de www.cooperative.learning. (Vegis també Pujolàs, 2008).

criteris per potenciar la participació i la interacció:

- ✚ Ha d'incentivar-se que tots participin, ja en la "situació 1". Si algun membre de l'equip no sap què contestar, o queda bloquejat, algun company o companya, o el/la mestre/a, poden donar-li alguna pista, si s'estima oportú.

- ✚ En la "situació 2" i en la "situació 4" ha d'assegurar-se que tots els participants exposin la seva resposta, opinin sobre les respostes dels altres, i decideixin entre tots la que consideren que és la millor, que pot ser la que ha aportat un d'ells o una altra que han elaborat de nou amb les aportacions de tots ells. Per a que tots tinguin l'oportunitat de participar, en la "situació 4", s'alternen els membres de les dues parelles (un exercici cadascú) a l'hora d'exposar a l'altra parella la resposta que han elaborat.

- ✚ Ha d'evitar-se que un participant imposi la seva resposta, o que els altres acceptin la resposta d'un d'ells sense plantejar-se cap altre alternativa.

C) El foli giratori ⁹

L'educador o l'educadora 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 les seves idees prèvies, 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 la seva aportació en un foli «giratori».

⁹ Adaptada de Spencer Kagan. Vegis també Pujolàs (2008)

A continuació, el passa al company del costat seguint la direcció de les agulles del rellotge per a que escrigui la seva part de la tasca en el foli, i així successivament fins que tots els membres de l'equip han 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 aquell qui inicia la ronda. D'aquesta manera s'assegura que tots tinguin l'oportunitat d'opinar sense que ho hagi fet abans cap company/a.
- ✚ Abans d'escriure a qui li toca fer-ho en aquell moment, primer comenta als seus companys d'equip allò que pensa escriure, per a que confirmin si és correcte o pertinent.
- ✚ Mentre un escriu, els altres membres de l'equip han d'estar pendents d'això i fixar-se si ho fa bé i corregir-li si és necessari. Tot l'equip –no cadascun només de la seva part– és responsable del que s'ha escrit en el foli giratori.
- ✚ En la part superior del foli cada alumne o alumna escriu el seu nom, utilitzant un retolador d'un determinat color, que és el mateix que va a utilitzar cada vegada que li toqui escriure a ell. Així, a simple vista, pot veure's l'aportació que ha realitzat cadascú.

Possibles usos de l'estructura al llarg d'una Unitat Didàctica:

Taula 1

Estructura	Abans de la UD	A l'inici de la UD	Durant la UD	Al final de la UD
El Foli Giratori	Conèixer les idees prèvies sobre el tema que es tractarà.	Comprovar la comprensió d'una explicació, de un text, etc.	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.

D) Parada de tres minuts ¹⁰

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

Quan el mestre o la mestra, per exemple, està fent una explicació a tot el grup-classe, si pregunta obertament a tot el grup si algú té alguna pregunta a fer o si té algun dubte, generalment hi ha poca participació o sempre participen els 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 se'ls demana directament. En lloc d'això, de tant en tant el mestre o la mestra interromp la seva explicació i estableix una breu parada de tres minuts (o el temps que es consideri més adient), per a que cada equip de base pensi i reflexioni sobre el que se'ls ha explicat, fins aquell moment, i pensi dos o tres preguntes o dos o tres dubtes o aspectes que no han quedat suficientment

¹⁰ Adaptada de www.cooperative.learning. Vegis també Pujolàs (2008)

clars sobre el tema en qüestió, que després hauran de plantejar. Una vegada ja han passat aquests tres minuts, el portaveu de cada equip planteja una pregunta o dubte –de les tres que han pensat–, una per equip a cada ronda. Si una pregunta –o alguna altra molt semblant– ja ha estat plantejada per un altre equip, la salten.

Quan ja s'han plantejat totes les preguntes, el mestre o la mestra continua l'explicació, fins que estableixi una nova parada de tres minuts.

Variant:

Aquesta “parada” pot fer-se també en el transcurs, o al final, d'altres activitats.

Criteris per potenciar la participació i la interacció:

- En successives aplicacions d'aquesta estructura els membres de l'equip es van tornant en el paper de portaveu, paer donar a tots l'oportunitat de participar d'una forma més directa.

Possibles usos de l'estructura al llarg d'una Unitat Didàctica:

Taula 2

Estructura	Abans de la UD	A l'inici de la UD	Durant la UD	Al final de la UD
Parada de Tres Minuts	Recordar i exposar idees relacionades amb el tema que es treballarà.	Plantejar qüestions que vulguin conèixer del 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.

E) Llapis al mig ¹¹

El mestre o la mestra dóna a cada equip una fulla amb tantes preguntes o exercicis sobre el tema que treballen en la classe com membres té 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 cal ser el primer que opina sobre com respondre la pregunta o fer l'exercici.

¹¹ Estructura adaptada de Kagan per Nadia Aguiar Baixauli, del C. R. A. «Río Aragón», de Bailo (Osca) i María Jesús Tallón Medrano, de l'Escola «Puente Sardas», de Sabiñánigo (Osca). Vegis també Pujolàs (2008)

A continuació pregunta l'opinió de tots els seus companys o companyes d'equip, seguint un ordre determinat, assegurant-se de que tots els seus companys aporten informació i expressen la seva opinió.

✚ A partir de les diferents opinions, discuteixen i entre tots decideixen la resposta adequada.

✚ I, finalment, comprova que tots entenen la resposta o l'exercici tal com ho han decidit entre tots i sabran anotar-la al seu quadern).

Es determina l'ordre dels exercicis. Quan un estudiant llegeix en veu alta «la seva» pregunta o exercici i mentre cadascú expressa la seva opinió i entre tots parlen de com es fa i decideixen quina és la resposta correcta, els llapis o els bolígrafs de tots es col·loquen en el centre de la taula per indicar que en aquells moments només es pot parlar i escoltar i no es pot escriure. Quan tots tenen clar el que s'ha de fer o el que s'ha de respondre en aquell exercici, cadascú agafa el seu llapis i escriu o fa en el seu quadern l'exercici en qüestió. En aquest moment, no es pot parlar, només escriure.

A continuació, es tornen a posar els llapis al mig de la taula, i es procedeix de la mateixa manera amb una 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 tots els membres de l'equip deuen tenir l'oportunitat de ser el que inicia la ronda, el que “dirigeix” la realització del primer exercici, el qual *sempre* és el primer que ha d'opinar com resoldre-ho o fer-ho. D'aquesta manera s'assegura que tots tinguin l'oportunitat d'opinar sense que ho hagi fet abans algun company/a.

- ✚ Si el primer de la ronda és un alumne o una alumna amb més dificultats d'aprenentatge poden rebre alguna ajuda prèvia o alguna ajuda en forma de "pista" d'algun company o companya d'equip en la mateixa sessió, mai "dictant-li" directament el que s'ha de dir.

- ✚ Després de que un alumne hagi llegit l'exercici i hagi donat la seva opinió, els altres intervenen seguint un ordre determinat i estricte, evitant en tot moment que algú s'avanci i digui (i imposi) allò que s'ha de fer.

- ✚ Cal evitar que algú imposi el seu punt de vista. Potser en un equip acabin fent generalment allò que opina un determinat membre, però sempre després de que 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 seus companys i companyes, o pel mestre o la mestra, per a que superin la por a participar.

- ✚ Cal fomentar la discussió, el diàleg, el consens (interacció simultània), i evitar la precipitació i les respostes improvisades o poc reflexionades.

- ✚ No sempre és necessari que hagi quatre exercicis a realitzar. En funció del temps poden realitzar-se tres, dos i fins i tot un sol exercici, 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 3

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

1.1.3. Àmbit d'intervenció C: El treball en equip com a contingut

Un dels puntals fonamentals del canvi estructural que proposa el Programa CA/AC és el treball en equip, que suposa a més la participació de tot l'alumnat i la interacció entre iguals, a més, per descomptat, de la interacció professorat-alumnat i el treball individual de l'alumnat.

De totes maneres, hem de tenir en present que no tothom té les qualitats específiques per saber treballar en equips reduïts, i treballar en equip es més difícil del que pot semblar inicialment. Per això no és suficient que els fem treballar en equip dins de les sessions, igual que passa amb moltes altres competències a desenvolupar a través de l'acció educativa. És cert 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 forma sistemàtica i persistent.

El mateix ocorre amb l'aprenentatge del treball en equip: no és suficient que aprenguin a treballar en equip practicant, treballant en equip per realitzar les activitats de les diferents sessions; és necessari que, a més d'això, els ensenyem d'una forma sistemàtica, estructurada i ordenada –i persistent- a treballar en equip. Cal mostrar als alumnes i a les alumnes en què consisteix formar un equip de treball i com poden organitzar-se millor per a que el seu equip rendeixi al màxim i puguin beneficiar-se al màxim d'aquesta forma de treballar. Així doncs, el treball en equip no és només un *recurs* per ensenyar (com ja es destaca en l'Àmbit d'Intervenció B), sinó també un *contingut* més que cal ensenyar (como es destaca en l'Àmbit d'Intervenció C). Si això és així, cal ensenyar aquest contingut com a mínim d'una forma tan sistemàtica i persistent com ensenyem els altres continguts de les diferents àrees.

Ensenyar a treballar en equip als alumnes consisteix, bàsicament, en ajudar-los a especificar clarament els objectius que es proposen, les metes que volen aconseguir, ensenyar-los a organitzar-se com a equip per aconseguir aquestes metes (el que suposa la distribució de diferents rols i responsabilitats dins del

equip i la distribució de les diferents tasques, si es tracta de fer alguna cosa entre tots) i ensenyar-los a autoregular el funcionament del seu equip identificant allò que no fan correctament i els impedeix aconseguir allò que volen aconseguir, i posant els recursos per millorar progressivament aquests aspectes negatius, de manera que aprenguin, practicant-les, les habilitats socials imprescindibles per treballar en grups reduïts.

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

- ✚ Per a que el treball en equip sigui eficaç el primer que els membres d'un equip han de tenir clar són els objectius que volen aconseguir: aprendre i ajudar-se a aprendre. Tenir clar aquests objectius i unir-se per aconseguir-los millor equival a incrementar el que es denomina tècnicament la *interdependència positiva de finalitats*.
- ✚ També és molt important, si no imprescindible, l'exercici de diferents rols dins de l'equip: coordinador, secretari, responsable de material, portaveu, ajudant, etc. Per remarcar el que es denomina la *interdependència positiva de rols* és necessari que cada membre de l'equip tingui assignat un rol i sàpiga exactament què ha de fer (les responsabilitats que té) per exercir aquest rol. Igualment, si l'equip ha de fer o produir alguna cosa (un treball escrit, un mural, una presentació/exposició oral...) és necessari que es distribueixin el treball a realitzar (que tots participin en el treball) i així incrementar el que es denomina la *interdependència positiva de tasques*.
- ✚ Poc a poc, aquests equips de treball –que quan s'estabilitzen denominats *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 per a una sessió de classe, sinó d'equips estables que treballen junts cada vegada que el professor o la professora ho

requereix. A mesura que treballen junts, es coneixen més a fons i es fan més amics, que va incrementant en ells allò que se denomina la *interdependència positiva d'identitat*. Per incrementar aquesta identitat es poden utilitzar diversos recursos: posar un nom a l'equip, tenir un logotip, guardar els seus "papers" en el que denominem el *Quadern de l'Equip*, etc.

- ✚ Entre les habilitats socials pròpies del treball en grups reduïts podem citar les següents: escoltar amb atenció als companys i a les companyes, usar un to de veu suau, respectar el torn de paraula, preguntar amb correcció, compartir els material i les idees, demanar ajuda amb correcció, ajudar als companys, finalitzar les tasques, estar atent, controlar el temps de treball, etc. Aquestes habilitats socials poden convertir-se en *compromisos personals* de cada membre de l'equip com la seva contribució personal al bon funcionament, en funció d'allò que s'ha pogut constatar en les *revisions periòdiques* que l'equip fa sobre el seu funcionament.

1.1. Etapes per a la implementació del Programa al País Basc. Modalitat B.

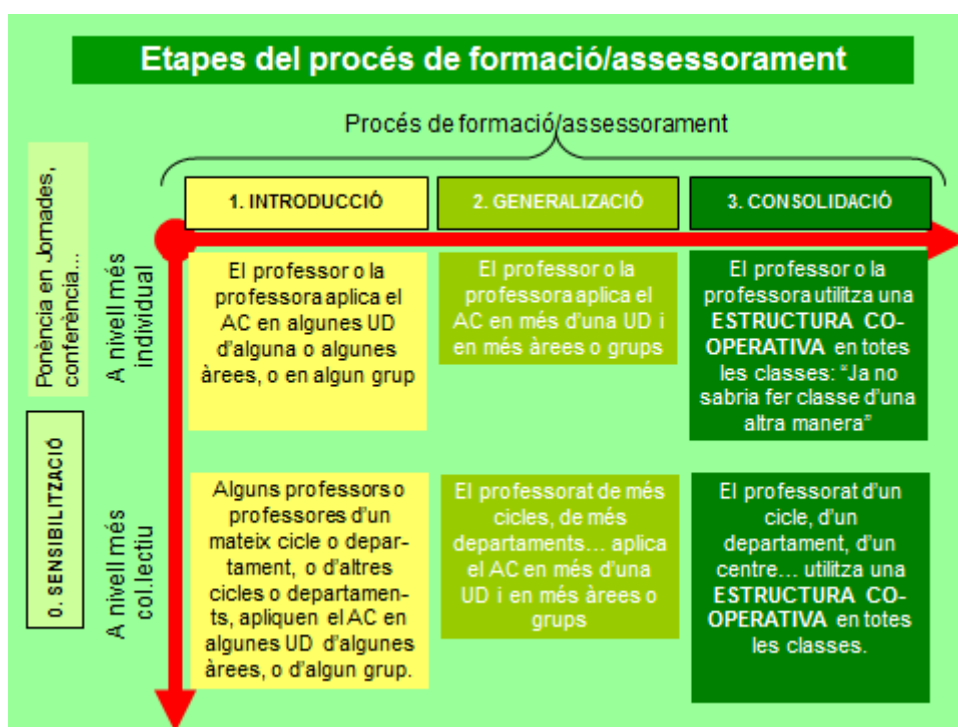
El Programa CA/AC s'ha aplicat en País Basc en la seva modalitat B. A continuació, es detallen les principals característiques:

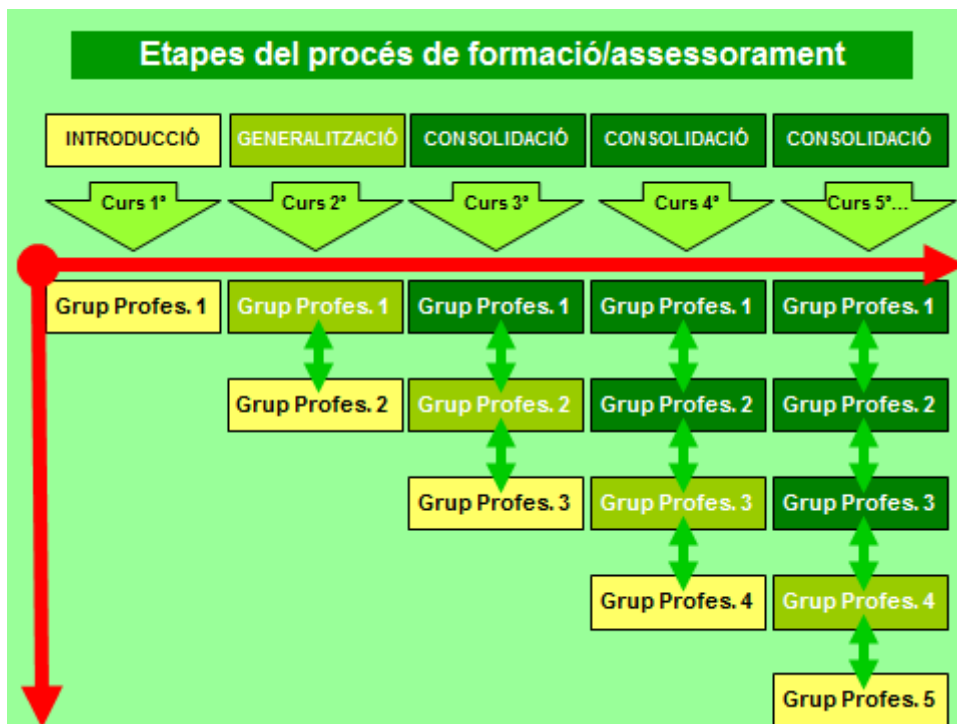
Tal i com s'observa en la següent diapositiva¹², el procés de formació/assessorament consta de tres fases diferenciades. Aquestes serien les següents:

- ✚ Introducció
- ✚ Generalització
- ✚ Consolidació

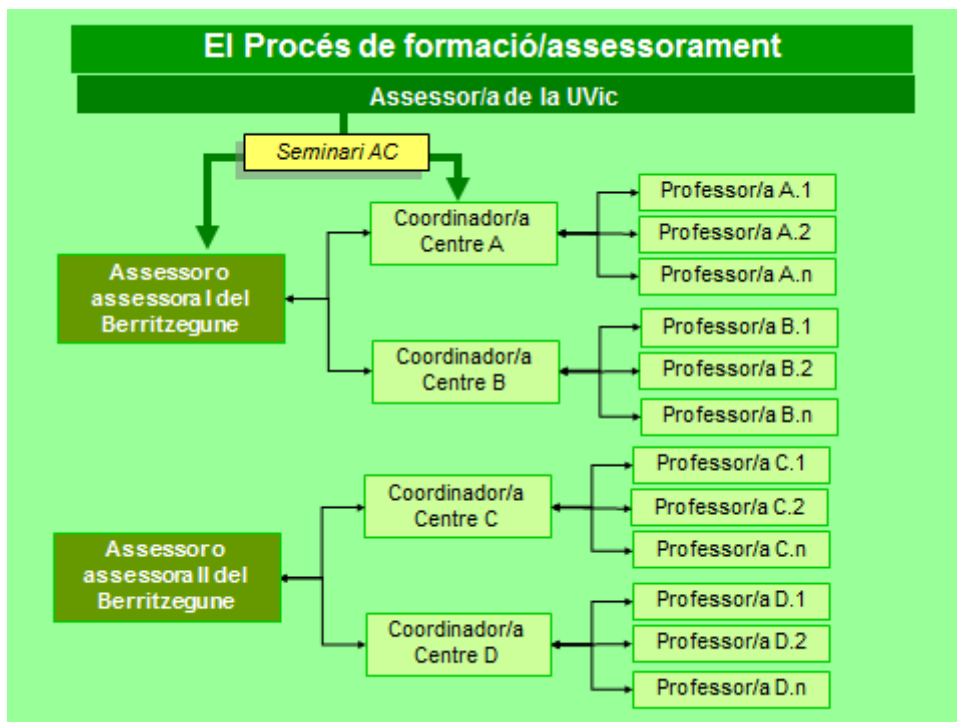
¹² Treta de Pujolàs i Lago (2010)

Es pot observar com, a mesura que s'avança en les diferents fases enumerades, de manera progressiva els docents que participen en el programa AC, l'apliquen cada vegada en més unitats didàctiques i en més àrees del currículum. A més, si s'analitza a nivell col·lectiu, es va aplicant cada vegada més en diferents cicles o departaments de manera que, van formant part de la cultura del cicle o del centre. Van utilitzant l'estructura cooperativa en totes les seves classes. En aquest moment, el Programa AC/AC ja està consolidat.

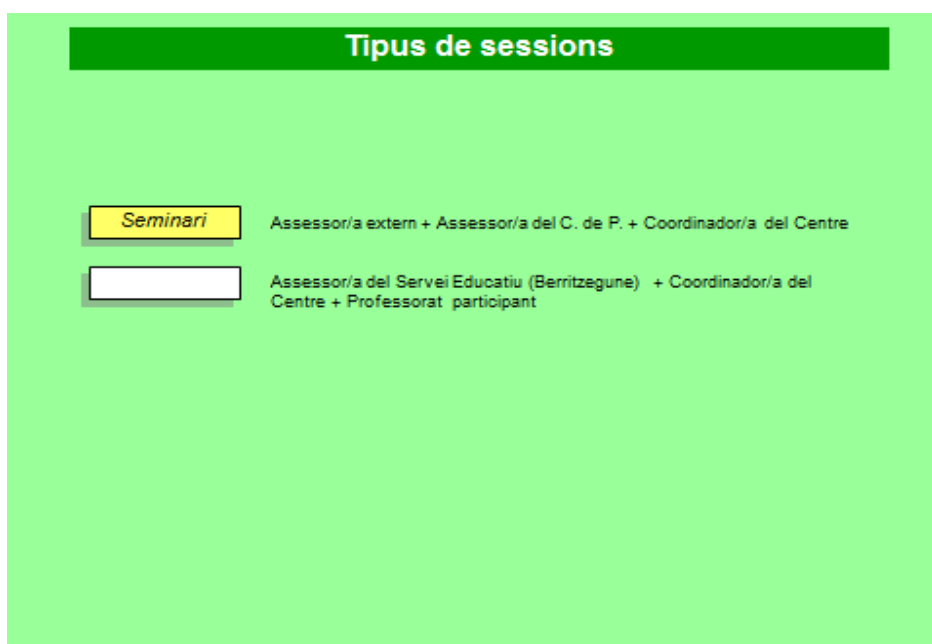




Tal i com s'observa en la imatge següent, en la modalitat B un assessor/a de la Universitat de Vic realitza un seminari sobre l'aplicació del Programa CA/AC a un assessor/a que pertany al Berritzegune de la zona i a un coordinador/a d'un centre educatiu. Aquests, una vegada han rebut la formació en la matèria, fan de formadors als altres professors/es dels centres participants.

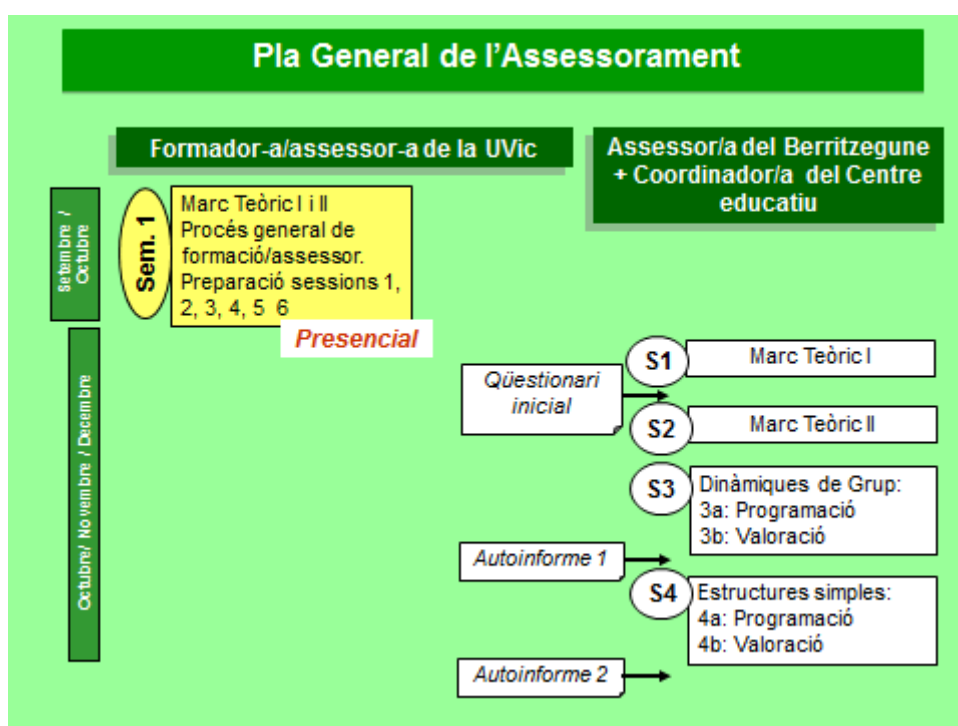


Existeixen dues tipologies de sessions formatives. Les que realitza l'assessor extern de la UVIC (Seminari) i les que realitzen els assessors dels Berritzegunes i els coordinadors/es dels centres de la zona. Aquests, prèviament, ja han rebut la formació adequada per a traslladar-se-la als seus companys/es.



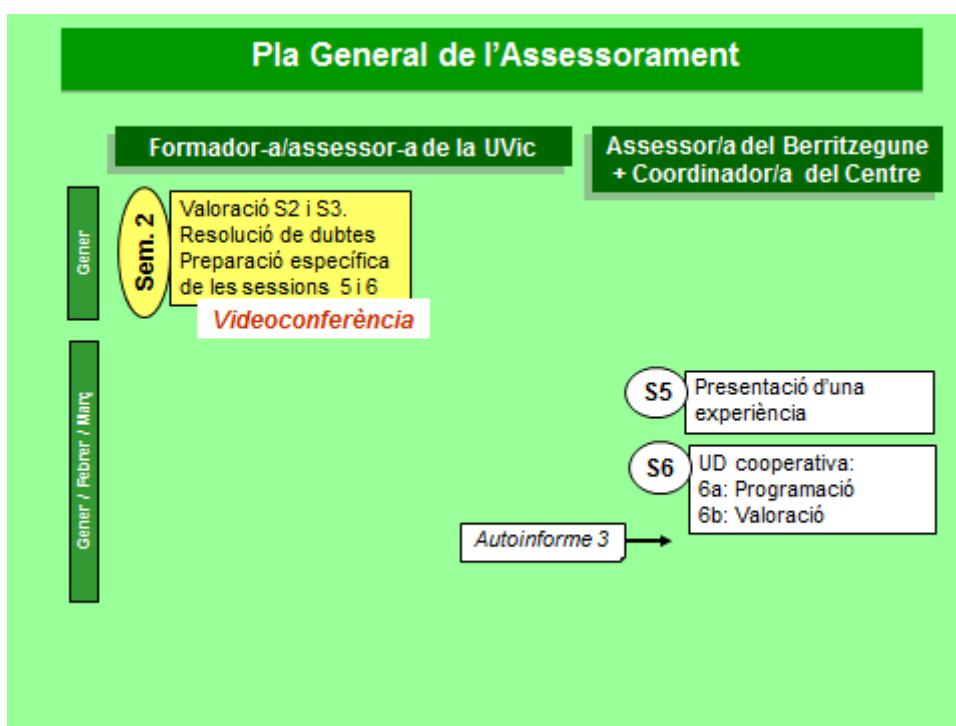
A continuació, es pot veure el desenvolupament de les sessions formatives, el Pla General de la Formació, seguint la modalitat B:

En el seminari 1 l'assessor de la UVIC, de manera presencial, forma als coordinadors/es. Aquests, després, en els centres de la zona realitzen diferents sessions on s'explica el marc teòric, les dinàmiques de grup i les estructures simples. A més, van introduint la realització dels Autoinformes 1 i 2. Tot aquest procés es realitza durant el primer trimestre del curs.



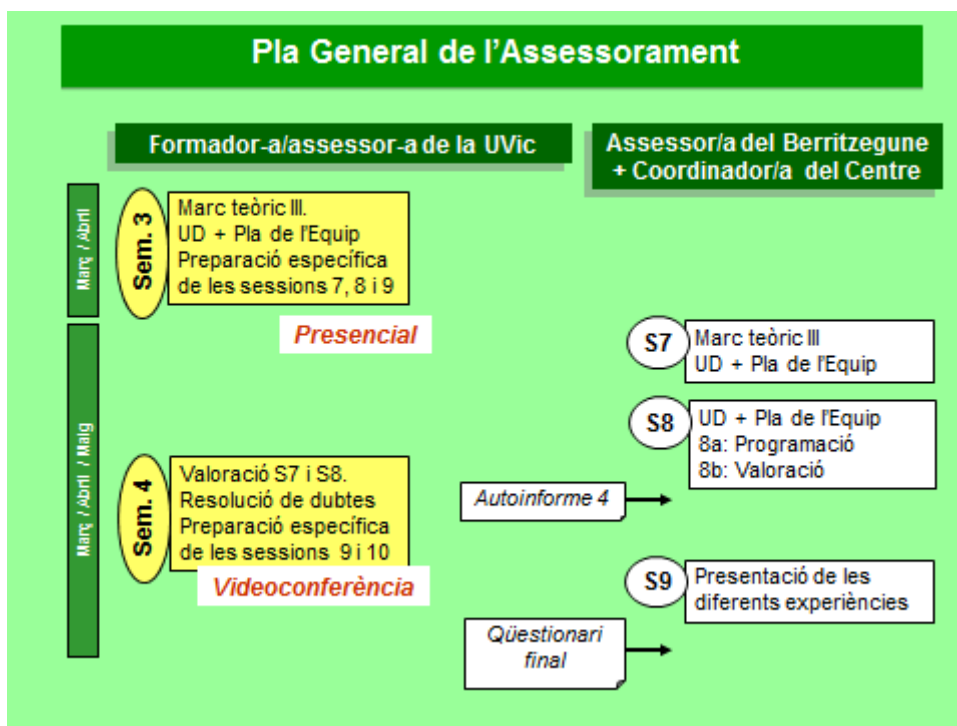
A l'iniciar el segon trimestre del curs, l'assessor de la UVIC realitza el segon seminari. Aquesta vegada no ho fa de manera presencial sinó per videoconferència. En aquest moment es resolen els dubtes que hagin pogut sorgir durant el trimestre anterior i es preparen les següents sessions.

Durant els mesos posteriors, els assessors/es dels Serveis Educatius i els coordinadors/es de centre van avançant en el procés i realitzen les sessions on presenten una experiència i una Unitat Didàctica planificada de manera cooperativa. A més, es duu a terme l'Autoinforme 3.



En el darrer trimestre del curs escolar, l'assessor/a de la UVIC realitza dos seminaris (el 3 i el 4). Un d'ells és presencial on s'aborden temes com el següents sessions. L'altre seminari es realitzarà per videoconferència i es valoraran les sessions que han desenvolupat els diferents coordinadors/es del centres adherits al Programa. A més, també es resoldran dubtes varis i es farà la preparació de les darreres sessions.

A la darrera part el procés es farà l'Autoinforme 4, un qüestionari final i una presentació d'experiències.



Ja al mes de juny, es realitza el Seminari 5 on l'assessor de la UVIC, de manera presencial, farà una anàlisi dels continguts treballats i del procés seguit fins el moment. Per la seva part els assessors/es dels Berritzegunes faran el mateix procediment als centres de la zona.

Pla General de l'Assessorament

Formador-a/assessor-a de la UVic

Assessor/a del Berritzegune
+ Coordinador/a del Centre

Juny

Sem. 5

Valoració final dels
continguts treballats i
del procés seguit
Preparació Etapa de
Generalització

Presencial

S10

Valoració final dels
continguts treballats i
del procés seguit

1.3. Descripció dels centres on s'ha aplicat el programa

1.3.1 Centres del Berritzegune d'Eibar

LUIS EZEIZA LHI

És un centre de titularitat pública. Té una línia, que imparteix els nivells educatius de Educació Infantil i Educació Primària.

Va començar a funcionar l'any 1970 impartint els estudis d' E.G.B., fins el 1995 en què, a conseqüència del canvi en el sistema educatiu, va començar a impartir Educació Infantil i Primària.

En l'actualitat, compta amb 3 edificis, dos d'ells en el cas urbà de Eskoriatza en un dels quals s'imparteix Educació Infantil i en l'altre Educació Primària. El tercer edifici s'ubica a Leintz-Gatzaga, que des de l'any 2000 disposa d'una aula unitària d'Educació Infantil. Compta amb 194 alumnes i 24 mestres.

El model lingüístic que apliquen és el D, en el que el principal idioma de l'ensenyament i de la comunicació del centre és l'Euskera.

Pretenen donar a conèixer més l'Euskera i utilitzar-lo més i de manera més correcta. En aquesta normalització tota la comunitat educativa té una gran importància: professorat, mares i pares, alumnes i altres membres de la comunitat educativa.

Per aquesta raó, a l'escola s'han definit els següents objectius:

- Reforçar l'ús de l'euskera.
- Obrir nous camins a la normalització de la Llengua.
- Millorar la qualitat de l'euskera.

Les activitats que organitzen van enfocades a la materialització d'aquests objectius.

ALDATZE

Es tracta d'una escola privada concertada d'arrel cristiana. Situada a la localitat d'Eibar, a la província de Guipúscoa.

En la seva oferta educativa intervenen 35 professionals de l'Educació, 2 psicoterapeutes, una orientadora i una Tècnica Educativa.

Les competències bàsiques a l'escola Aldatze es consideren 9. Han afegit la competència espiritual.

KURTZEBARRI

És un institut que oferta els quatre cursos de l'Educació Secundària Obligatòria (de 1r a 4t d'ESO). Compta amb dues línies. El Claustre està format per 28 professors. 160 alumnes repartits en 10 grups-classe. Aquests estan distribuïts de la manera següent:

- 1. mailan: 46. (1r d'ESO)
- 2. mailan: 45. (2n d'ESO)
- 3. mailan: 39. (3r d'ESO)
- 4. mailan: 30. (4t d'ESO)

Kurtzebarri BHI inició su andadura en 1995 degut al canvi en el Sistema Educatiu i per respondre a les necessitats educatives d'Educació Secundària Obligatòria dels nois i noies de 12 a 16 anys de Leintz Gatzaga, Eskoriatza i Aretxabaleta.

Kurtzebarri BHI forma part de GOIESKOLA. Associació d'Escoles Públiques Basques de l'Alt Deba.

- Fan grups adequats per aconseguir el màxim desenvolupament de les capacitats.

Criteris d'agrupament:

- Grups heterogenis.
- Grups flexibles.
- El model lingüístic.
- Equilibri entre nois i noies.
- Equilibri d'alumnat de diferent procedència.

MOGEL ISASI

Es tracta d'un centre situat a la localitat d'Eibar. Es diferencien 2 centres. El J.A. Mogel Ikastola, que oferta els tres cursos d'Educació Infantil i els 6 d'Educació Primària.

El Mogel Isasi BHI és un institut que oferta els 4 cursos de l'ESO.

1.3.2. Centres del Berritzegune d'Ordizia

AITXURI HERRI- ESKOLA

És un centre de titularitat pública situat a la localitat de Zegama. Imparteix el segon cicle d'Educació Infantil i els sis cursos de l'etapa de d'Educació Primària.

SAN BENITO IKASTOLA

Es tracta d'un centre situat a la localitat de Lazkao. Es va transformar en cooperativa d'Ensenyança d'iniciativa social el 10 de març del 2004. Compta amb 543 socis usuaris, 87 socis col·laboradors i 8 socis no usuaris o inactius.

El centre es va crear l'any 1963. En l'actualitat és una escola concertada pel Govern Basc. Compta amb 850 alumnes que ha anat creixent, considerablement, al llarg dels anys. L'objectiu, però, segueix sent el mateix: l'educació de l'alumnat en euskera.

L'oferta educativa és la següent:

- Escola Infantil. Per a alumnes de 0 a 2 anys.
- Escola Infantil. Segon Cicle. Per a alumnes de 3 a 6 anys. Es basa en el plurilingüisme i reforça l'euskera.
- Educació Primària. Per a alumnes de 6 a 12 anys. Potencia l'euskera, l'escriptura i els valors.
- Educació Secundària Obligatòria. Per a alumnes de 12 a 16 anys. Incideix en la tutoria i l'orientació acadèmica.
- Batxillerat. Per a alumnes de 16 a 18 anys. Orienta l'alumnat per a l'elecció dels futurs estudis i profunditza en la tutoria i l'orientació.

JAKINTZA IKASTOLA

Centre concertat situat a la localitat d'Ordizia que imparteix ensenyaments des dels 2 fins als 18 anys.

HERRI ESKOLA AITA IPARRAGIRRE

És un centre de titularitat pública situat a la localitat d'Idiazabal. L'oferta educativa és la següent:

a.- Educació Infantil de 2 a 6 anys.

b.- Educació Primària de 6 a 12 anys.

L'idioma de referència és l'euskera. Utilitzen el model D, on s'imparteix l'educació en euskera a tots i cadascun dels cicles. Les Llengües Castellana i Anglesa s'introdueixen als 4 anys (Educació Infantil).

Compta amb un servei d'ajuda i orientació format per un consultor, un mestre de Pedagogia Terapèutica. En funció de les necessitats de l'alumnat, també disposen del servei del logopeda i el fisioterapeuta.

LA SALLE BEASAIN

La Salle Eibar està dividida en dues seccions:

La Salle Isasi és un centre concertat d'Educació Infantil i Primària per a alumnes de 2 a 12 anys situat a la localitat d'Eibar. Aquest centre educatiu va néixer l'any 1922 essent els Germans del Sagrat Cor de Jesús el qui van fer-se càrrec de l'escola. A partir de l'any 1970 La Salle va assumir la responsabilitat pedagògica. Atén a un total de 500 alumnes.

El centre Nostra Senyora d' Azitain és la continuació d'aquest centre i ofereix ensenyament a nois i noies de 12 a 18 anys (ESO i Batxillerat). Atén una mica més de 360 alumnes.

ALKARTASUNA LIZEOA

És una escola pública situada a la localitat de Beasain. Dóna resposta educativa des dels 2 fins als 16 anys.

1.3.3. Centres del Berritzegune de Donostia

EKINTZA IKASTOLA

És un centre de titularitat d'una fundació privada. És una ikastola aconfessional, deslligada de qualsevol política partidista.

La seva oferta educativa va des de l'Educació Infantil fins el Batxillerat. Es troba dins d'un context de la cultura basca. Utilitza un sistema d'ensenyament bilingüe (model B). Utilitzen l'euskera i el Castellà i pretén aconseguir l'òptim equilibri en el coneixement i l'ús d'ambdues llengües.

LA ASUNCIÓN IKASTOLA

És un centre concertat situat a la ciutat de Donostia - Sant Sebastià. L'oferta educativa és àmplia. Va des de l'Educació Infantil fins al Batxillerat.

1.3.4. Centres del Berritzegune d'Irun

TOKI ALAI IKASTOLA

Toki- Alai és un centre públic dependent de la Conselleria d'Educació del Govern Basc, per tant, és un centre totalment finançat per la Comunitat Autònoma Basca.

Es definim com una escola euskaldun de model D, és a dir, la nostra llengua vehicular i educativa és l'Euskara. Totes les àrees les imparteixen en aquesta llengua, tenint com a referència el coneixement i respecte a la cultura basca. Per tant,

- ✚ Es facilitarà l'alfabetització de l'alumnat euskaldun.

- ✚ Es concentraran especials esforços en EUSKALDUNIZAR a nens/es castellano-parlants i, de forma més intensa en Educació Infantil continuant amb els suports i reforços durant tota l'ensenyament primari.

- ✚ S'estimularà la utilització de l'euskera en les relacions interpersonals, tant dins com fora de l'entorn escolar.

- ✚ Es potenciarà la cultura basca, organitzant activitats relacionades amb el coneixement, la transmissió i vivència, i participant en les que altres organitzin.

Pretenem que al finalitzar l'ESO els/les alumnes utilitzen correctament les dues llengües oficials de la Comunitat Autònoma, i, per tant, assoleixin un adequat domini de la Llengua Castellana. Per això s'afavorirà l'alfabetització en Llengua Castellana des del 1er curs del Segon Cicle de Primària.

El centre en xifres. Té escolaritzats més de mil alumnes. D'ells, 208 alumnes a l'Educació Infantil i 445 a l'etapa d'Educació Primària. A l'ESO té 445 alumnes.

El claustre de Professors està format per 108 professionals. D'aquests 12 treballen a l'Educació Infantil, 36 a l'Educació Primària i 60 ho fan a l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria.

1.4. Els Berritzegunes

Es configuren com a Serveis de Suport i Assessorament de caràcter zonal i/o territorial per a la innovació i millora de l'Educació corresponents a nivells d'Ensenyament no universitari.

Estan formats per personal docent de diferents cossos i nivells educatius. Són els següents:

- Assessors i assessores de les diferents etapes: Infantil, Primària i Secundària.
- Assessors i assessores de programes de Normalització Lingüística, Tecnologies de la Informació i de la Comunicació, etc.
- Assessors i assessores de necessitats educatives específiques.
- Secretaris i documentalistes.

Tanmateix, en alguns Berritzegunes treballen uns altres professionals que, tot i no pertànyer a la plantilla, estan ubicats en els mateixos Berritzegunes. Aquests són els terapeutes ocupacionals, els tècnics socials, coordinador/a de l'alumnat gitano, coordinador/a de l'atenció a persones amb l'espectre autista,

coordinador/a de l'atenció a l'alumnat amb deficiència auditiva, coordinador/a de les escoles viatgeres, llicències d'estudis, etc.

Es van crear amb la finalitat de dinamitzar les circumscripcions escolars. Innovar i millorar la intervenció educativa. Treballar en l'actualització permanent del professorat. Afavorir la resposta educativa a l'alumnat amb discapacitat i necessitats educatives específiques.

Els Berritzegunes depenen orgànicament de la Delegació Territorial d'Educació.

Funcionalment de la Direcció d'Innovació Educativa del Departament d'Educació, Universitats i Investigació.

A mitjans dels anys 80, l'Administració va donar resposta al sentir de la comunitat educativa respecte a la necessitat de la creació dels Serveis d'assessorament a l'Ensenyament. Un sistema ja existent en altres països europeus però completament innovador a l'Estat Espanyol.

Van ser diverses les raons que van fer que el Departament d'Educació del Govern Basc creés els denominats Centres d'Assessorament i Recursos [CAR/ABT]. Entre d'altres, trobem les que s'enumeren a continuació:

- La necessitat de coordinar altres serveis disseminats i amb funcions poc definides: Equips Multiprofessionals, Coordinació de l'Euskera, SOEV...
- El seguiment i generalització de les diverses experiències, jornades, plans de formació que anaven apareixent a la Comunitat Autònoma Basca.
- L'oferta de recursos didàctics als centres, així com l'assessorament per a l'aplicació didàctica dels ja existents.
- La resposta als diversos reptes que anaven apareixent en els centres derivats de la pròpia evolució de la societat: organització escolar, fracàs

escolar, bilingüisme, noves tecnologies, problemàtica social. Aquestes situacions van fer pensar que l'existència dels equips de suport extern a la comunitat educativa obriria una porta per a canalitzar experiències, coordinar serveis, organitzar activitats formatives i d'innovació.

Alhora, aportar recursos que, per les seves característiques o cost no era possible disposar d'aquests en els propis centres docents.

Amb aquestes perspectives l'octubre de 1984 (Ordre de 27/7/1984) comencen a entrar en funcionament sis centres en els tres territoris de la Comunitat Autònoma Basca amb grups de professionals que, sota la coordinació d'una direcció, atendien grans línies d'actuació: Innovació (Ciències Experimentals), Integració (Equip Multiprofessional), Coordinadors d'Euskera, Entorn, Orientació, Informàtica...

El Departament d'Educació, després de l'avaluació de l'experiència desenvolupada durant quatre cursos, va considerar oportú un replantejament dels Serveis de suport, tant de l'estructura com de les seves funcions, i tot això amb l'adequació a les noves circumstàncies i necessitats que planteja el nou tipus de societat i comunitat educativa. D'aquesta manera, al setembre de 1988, es posen en funcionament els **Centres d'Orientació Pedagògica – Pedagogi Aholkularitza Tegiak [COP/PAT]**.

A la dècada dels 90 va tenir lloc l'autèntica consolidació d'aquests serveis: un extens pla d'activitats, una constant i ben valorada presència en els centres educatius, un gran nombre de consultes i assessoraments, un constant impuls d'experiències, un significatiu increment dels recursos didàctics oferts i dels usuaris/es d'aquests, etc. Els reptes es van anar complint però la nostra societat presentava altres necessitats que demandaven canvis i adaptacions: perspectives de gènere i coeducació, interculturalitat i valors transversals, qualitat i millora de l'ensenyament, foment d'una convivència ordenada i positiva, immersió en la societat de la informació ... El Departament d'Educació, fent-se ressò de l'entorn social, decideix impulsar determinades línies d'actuació concretats en una sèrie de programes (els anomenats Programes

d'Innovació Educativa), aquest fet portarà la reestructuració dels Serveis de Suport.

En efecte, a l'abril de 2001 es creen els anomenats **Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (BERRITZEGUNEAK)**, que complementant les tradicionals assessories de l'àmbit de necessitats educatives especials i d'àrees contemplen altres noves amb l'objectiu d'incidir en els Programes d'Innovació i altres directament relacionades amb les diverses etapes educatives. Amb aquesta estructura i amb una nova situació administrativa dels/les assessors/es, en Setembre de 2001 van iniciar el seu servei els denominats Berritzeguneak. Després d'alguns ajustos derivats de l'experiència acumulada en el primer sexenni, durant l'any 2007 va tenir lloc una reestructuració que pretén potenciar les assessories de les diferents etapes, que seran les que, en definitiva, s'ocupin de l'impuls dels diferents programes prioritzats pel Departament d'Educació.

1.4.1. Funcions dels Berritzegunes

En el camp de l'assessorament

- Assessorar als centres escolars i al professorat de la zona tant en els aspectes didàctics generals com en els més específics.
- Valorar i canalitzar aportacions del professorat en el camp curricular, didàctic i de la normalització lingüística.
- Assessorar en programes promoguts pel Departament d'Educació, Universitats i Investigació.
- Gestionar i canalitzar les demandes de recursos pedagògics i materials didàctics.

En el camp de la formació

- Dissenyar i elaborar Plans Zonals de Formació del professorat.
- Col·laborar en la planificació, assessorament i avaluació dels projectes de formació de centre.
- Col·laborar en els plans de formació del professorat de la Comunitat a demanda del Departament d'Educació, Universitats i Investigació.
- Canalitzar demandes del professorat en el camp de la formació.
- Impartir formació al professorat.
- Gestionar la formació derivada de les demandes dels projectes de Centres.

En el camp de la innovació, l'experimentació i la investigació

- Donar suport al Departament d'Educació, Universitats i Investigació en l'estudi de les necessitats pedagògiques i les seves possibles solucions.
- Assessorar als centres i al professorat en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives específiques, assumint les tasques que s'assigna als Equips Multiprofessionals en el Decret 118/1998, de 23 de juny, d'ordenació de la resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives específiques.

- Col·laborar en la planificació, assessorament i avaluació de projectes d'innovació i experimentació promoguts pel Departament o pels propis centres educatius.
- Elaborar materials adequats a les necessitats, objectius i directrius del Departament d'Educació, Universitats i Investigació.
- Analitzar i avaluar materials escolars i curriculars.
- Promoure intercanvis d'experiències docents.
- Impulsar totes aquelles accions i programes que siguin conseqüència directa de les necessitats que es detectin en el sistema educatiu.
- Promoure activitats educatives de tipus general en coordinació amb altres entitats.
- Gestionar els recursos zonals en el camp de les necessitats educatives específiques.

Font: <http://berritzeguneak.net>

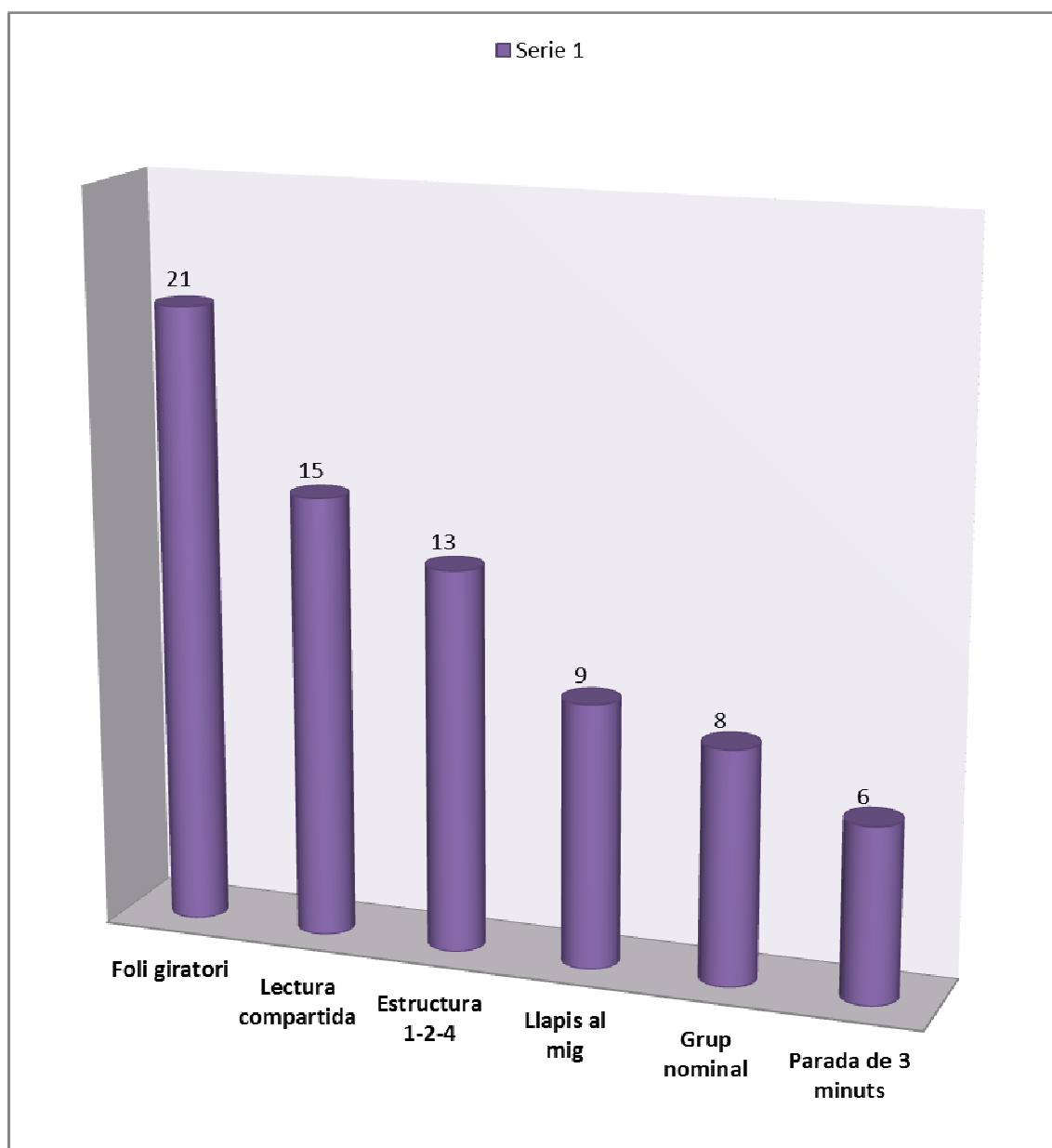


II-lustració: Mapa dels Berritzegunes d'Euskadi.

2.- ANÀLISI DE L'APLICACIÓ DEL PROGRAMA ALS BERRITZEGUNES DE GUIPÚSCOA

2.1. Actuacions dels Àmbits A i B

El gràfic que es presenta a continuació, ens representa les dinàmiques i estructures més utilitzades de manera global. Aquí s'inclou l'anàlisi tant de l'Àmbit A (autoinformes 1) com de l'Àmbit B (Autoinformes 2 i 3). Es marquen les dades absolutes.



En la taula següent, podem comprovar les estructures i dinàmiques més utilitzades a les diverses etapes educatives.

Si analitzem cadascun dels cicles, trobem que els mestres de l'etapa d'**Educació Infantil**, han triat, de manera clara, aplicar l'estructura del Foli giratori. A molta distància, observem que també s'ha aplicat l'Estructura 1-2-4.

En quant al **Cicle Inicial**, trobem que no hi ha una estructura o dinàmica més utilitzada i trobem força dispersió en la seva aplicació. Trobem que s'han aplicat totes elles (a excepció de la Lectura compartida) en una sola ocasió.

Pel que fa al **Cicle Mitjà**, veiem que l'estructura més emprada ha estat la Lectura compartida. El segueixen, a molt curta distància i empatat a 5 vegades, el foli giratori i l'Estructura 1-2-4.

Si ens centrem en el **Cicle Superior**, trobem que les estructures del Llapis al mig i la Lectura compartida han estat triades en quatre ocasions cadascuna.

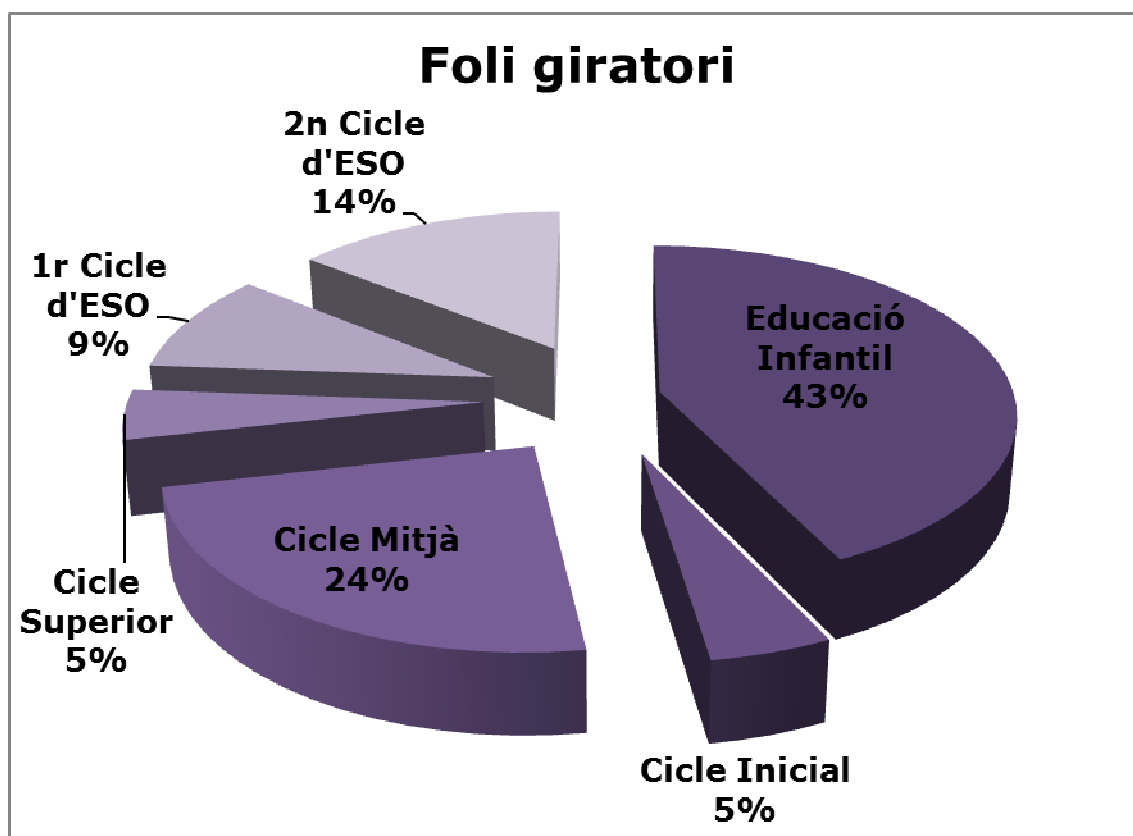
Deixant l'etapa d'Educació Primària, passem a analitzar l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria. En el **primer cicle d'ESO**, han estat utilitzades en tres ocasions la Lectura compartida i el Grup Nominal.

En el **segon cicle d'ESO**, l'estructura més utilitzada ha estat el Foli Giratori amb tres ocasions.

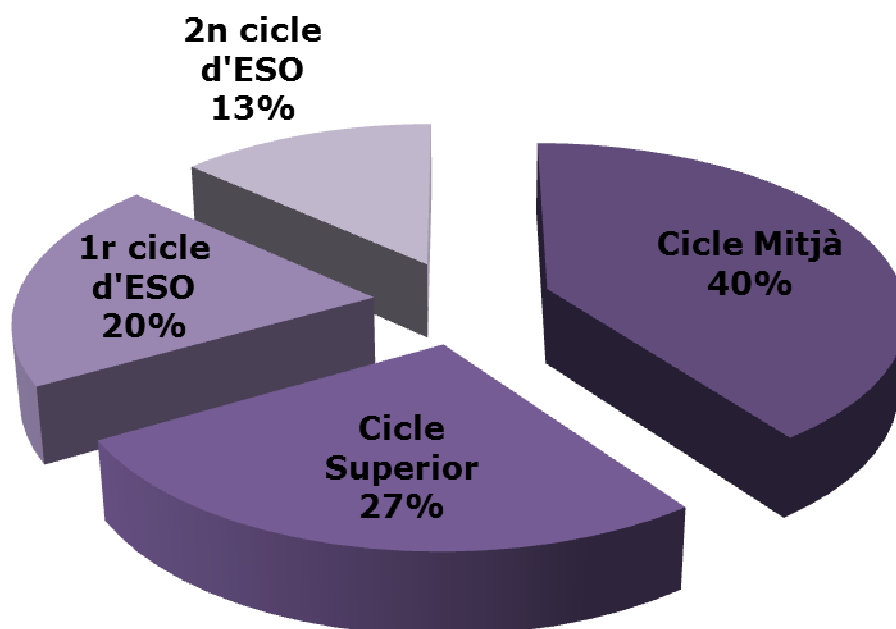
TAULA 5. RESUM DE DADES ABSOLUTES SOBRE L'APLICACIÓ DE LES ESTRUCTURES I LA DINÀMICA A LES DIFERENTS ETAPES EDUCATIVES.

ESTRUCTURA/ DINÀMICA	EDUCACIÓ INFANTIL	CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR	1r CICLE D'ESO	2n CICLE D'ESO
FOLI GIRATORI	9	1	5	1	2	3
LECTURA COMPARTIDA	0	0	6	4	3	2
ESTRUCTURA 1-2-4	3	1	5	3	1	0
LLAPIS AL MIG	0	1	3	4	0	1
GRUP NOMINAL	0	1	2	0	3	2
PARADA DE 3 MINUTS	2	0	2	2	0	0

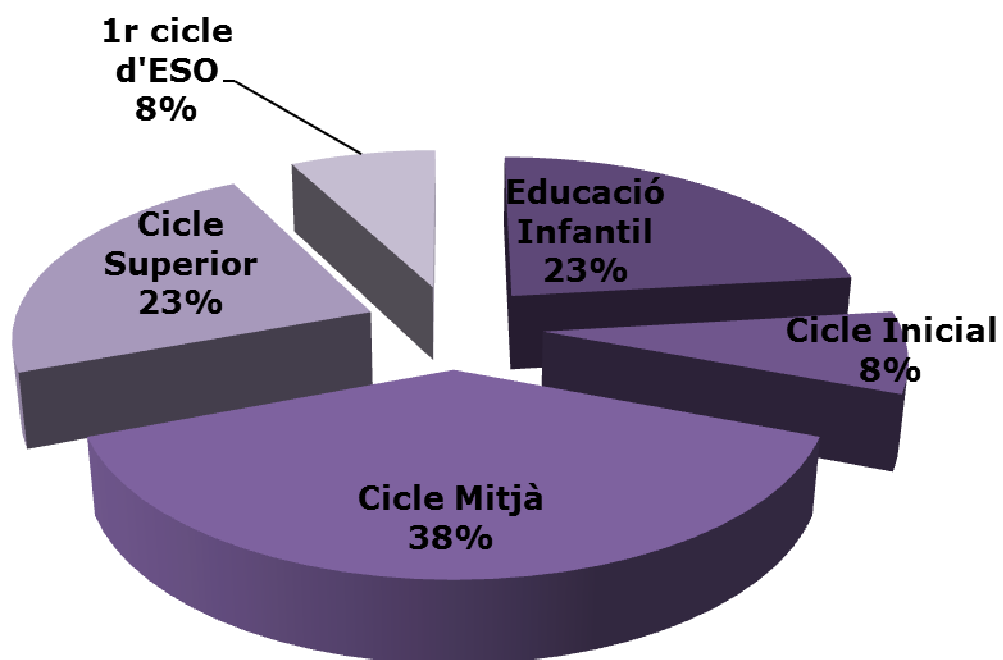
A continuació, es presenta, de manera desglossada en diferents gràfics de sectors, la representació de la utilització de cadascuna d'elles. Estan ordenades de major a menor nombre d'aplicacions.



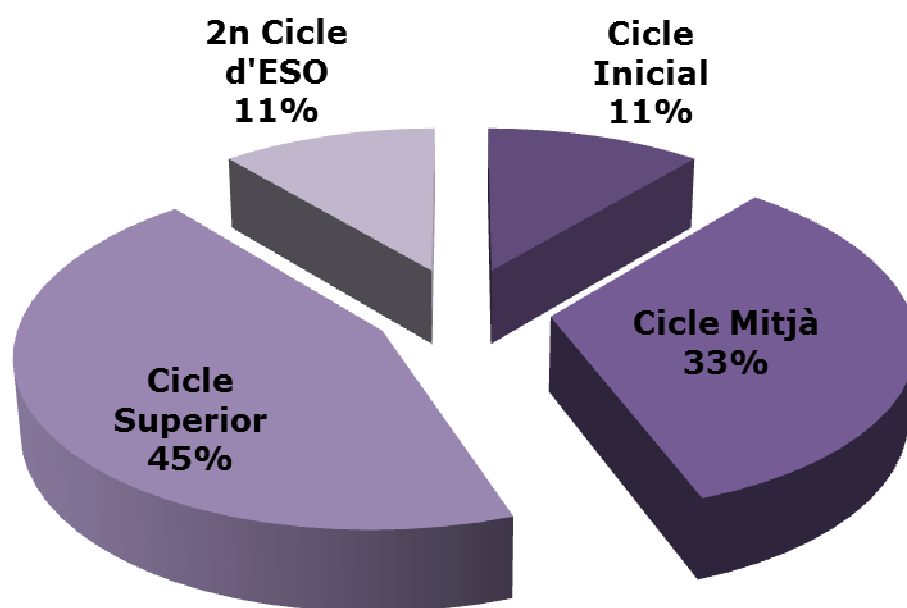
Lectura compartida



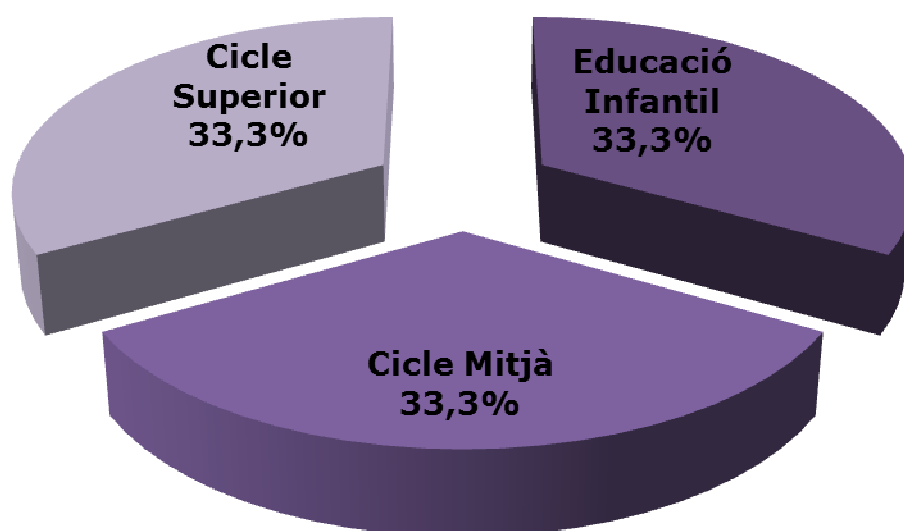
Estructura 1-2-4



Llapis al mig



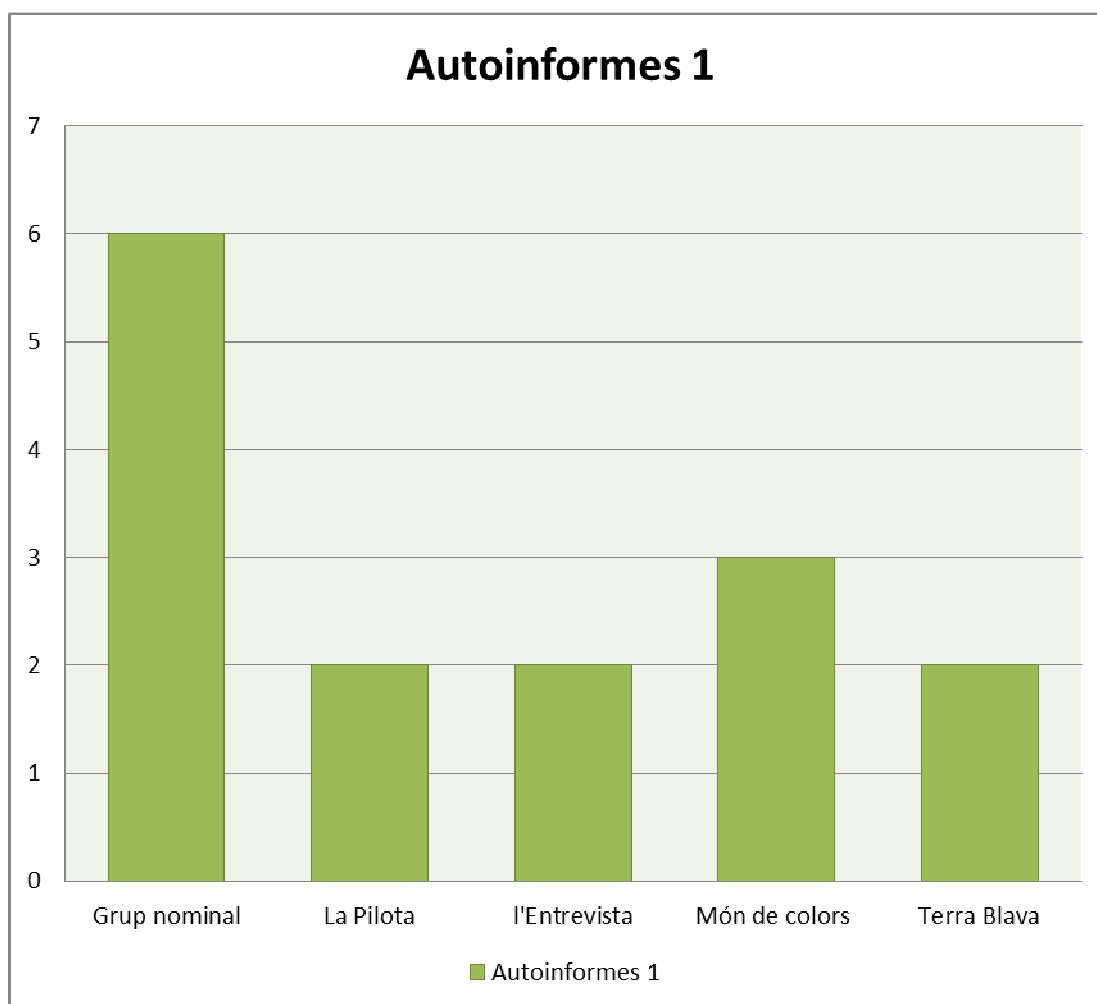
Parada de 3 minuts



2.2. Actuacions de l'Àmbit A.

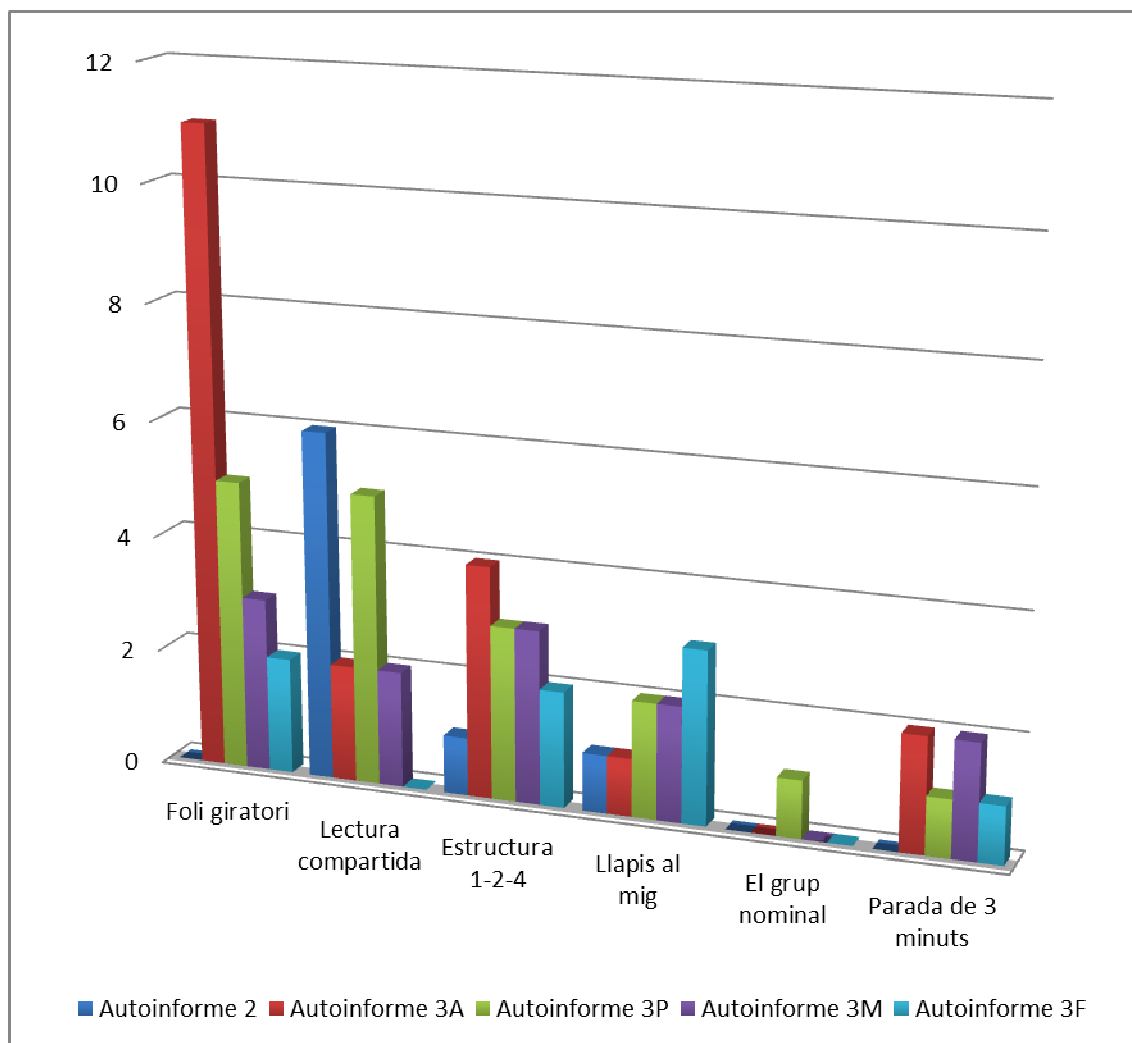
Si analitzem les dinàmiques més emprades en els autoinformes de l'Àmbit A, observem que no coincideixen amb les dinàmiques més aplicades a nivell general. Així, trobem que, únicament, el Grup nominal apareix en el llistat. A més, situat en primera posició (utilitzat en 6 ocasions).

La resta de dinàmiques enumerades en aquest gràfic, no han estat utilitzades, de manera significativa, en les actuacions de l'àmbit B.



2.3. Actuacions de l'Àmbit B

Després d'analitzar els autoinformes 2 i 3 dels diversos centres pertanyents als quatre Berritzegunes participants, s'ha generat el següent gràfic que analitzem a continuació.



Autoinforme 3A: aplicat abans de la UD. **Autoinforme 3P:** aplicat al principi de la UD. **Autoinforme 3M:** aplicat al mig de la UD. **Autoinforme 3F:** aplicat al final de la UD.

Podem comprovar que l'estructura més emprada és, amb força distància a la resta, el **foli giratori**. En concret, s'ha aplicat un total de 21 vegades.

A més, és important destacar que on més s'ha utilitzat ha estat abans d'iniciar la unitat didàctica. En un total d'onze ocasions. Força remarcable si tenim en compte que en altres moments de la realització de la unitat didàctica s'ha aplicat en un menor nombre d'ocasions (5, 3 i 2).

La segona estructura més aplicada ha estat la **lectura compartida**. S'ha aplicat en un total de 15 ocasions. Allà on s'ha utilitzat més ha estat en els autoinformes 2, en concret 6 vegades tot i que seguit, a molt poca distància, dels autoinformes 3P, corresponents a l'aplicació de l'estructura al principi de la unitat didàctica.

En tercer lloc es troba l'**estructura 1-2-4**. Ha estat utilitzada en 13 ocasions. En aquest cas trobem que el moment de l'aplicació està força diversificat. Tant s'ha emprat abans de la unitat didàctica, com al principi, al mig i al final.

En la quarta posició trobem el **llapis al mig**, utilitzat en 9 ocasions. De la mateixa manera que ocorre amb l'estructura anterior, podem afirmar que s'ha aplicat, de manera molt similar, en tots i cadascun dels moments de la realització de la unitat didàctica.

En la cinquena posició es troba la **parada de 3 minuts**. S'ha utilitzat de manera molt uniforme en els diferents moments dels autoinformes 3.

Ja molt allunyat de la resta trobem la dinàmica del **grup nominal**.

A MANERA DE CONCLUSIÓ

Per raons fonamentalment tècniques, l'anàlisi qualitativa que s'havia de fer per completar l'anàlisi quantitativa que acabo de presentar no es va poder fer. Després de realitzar l'anàlisi quantitativa hauria estat interessant veure, també, com valorava el professorat participant les diferents dinàmiques de grup de l'àmbit A i les diferents estructures de l'àmbit B a l'hora d'aconseguir millorar el clima de l'aula i el rendiment acadèmic de l'alumnat, així com l'atenció a la diversitat de l'alumnat dins la pròpia aula, des d'un enfocament inclusiu.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- PUJOLÀS, P. (2008): *Nueve ideas claves: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. i LAGO, J.R. (Coord.) (2010): *El Aprendizaje Cooperativo*. (Document base, fotocopiats, que es facilita al professorat que participa en el Programa CA/AC).

WEBGRAFIA

- <http://www.goieskola.net/luisezeiza/sarrera.cfm?hizkuntza=1>
- <http://www.aldatze.org/>
- <http://www.mogel.org/>
- <http://www.goieskola.net/kurtzebarribhi/>
- <http://www.goieskola.net/sanmartinagirreeskola/sarrera.cfm>
- <http://www.hikhasi.com/artikulu/862>
- <http://www.sanbenitoikastola.net>
- <http://jakintza.net/>
- <http://www.uzikastola.net/>
- <http://www.amassorain.net/>
- <http://berritzeguneak.net>