

**TESI DOCTORAL:**

**LA “CONSTRUCCIÓ” DE LA “VIDA” DELS  
EQUIPS COOPERATIUS D’UN AULA  
RURAL DES DE LA VEU DE LES  
PERSONES IMPLICADES:  
UN ESTUDI DE CAS LONGITUDINAL**

Santiago Traver Albalat

Dirigida per:

Dra. Odet Moliner García

Dr. José Ramón Lago Martínez

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Facultat d’Educació, Traducció i Ciències Humanes

Departament de Pedagogia

Setembre, 2016

*Per fer que en aquest camí tot fora més fàcil:*

*Als meus pares, Batiste i Humildad*

*Al meu germà Ramiro i a Carmen*

*A Andreu, per endolçar-nos més la vida!*

*A la meua família*

## Agraïments

Només puc tenir paraules d'agraïment per a totes les persones que m'han ajudat al llarg d'aquests anys. Tots i totes han fet possible l'haver pogut arribar avui fins ací.

En primer lloc, vull mostrar la meua gratitud als directors d'aquesta Tesi, el Dr. José Ramón Lago i la Dra. Odet Moliner, per la seua dedicació i esforç constant al llarg de tot el procés. De la seua mà he tingut l'oportunitat d'aprendre moltes coses, a més de transmetre'm la passió i l'entusiasme per la investigació des de la pràctica educativa, però, sobretot, m'agradaria destacar el mestratge de la seua guia i la seua comprensió.

Un apunt molt especial per als meus vuit alumnes, per ensenyar-me tant! Sens dubte, aquest treball és seu. També a les mestres de suport i a les famílies dels alumnes per la seua predisposició a ajudar-me.

El meu gran record és per al Dr. Pere Pujolàs, mestre de mestres, i qui junt a la Dra. Odet Moliner em van iniciar en el món de la investigació.

També he d'agrair als membres del GRAD i del MEICRI el seu interès, ajuda i, sobretot, el fer-me sentir com a casa quan he tingut l'oportunitat d'estar amb ells.

A Montse i a Carme, bibliotecàries de la UVIC i de la UJI, per ajudar-me i tenir tanta paciència amb mi.

I a tots aquells, família, amics i amigues i companys i companyes, perquè sense el seu estímul aquesta Tesi no haguera estat possible.

**MOLTES GRÀCIES A TOTS I TOTES!!!**

# ÍNDEX

<b>AGRAÏMENTS</b>	3
<b>ÍNDEX</b>	4
<b>INTRODUCCIÓ</b>	9
<b>CAPÍTOL 1. INCLUSIÓ EDUCATIVA I APRENENTATGE COOPERATIU</b>	15
1.1. L'atenció a la diversitat i l'aprenentatge cooperatiu	16
1.1.1. Atenció a la diversitat i educació inclusiva	16
1.1.2. Un marc general per a la cooperació	19
1.2. L'aprenentatge cooperatiu en el marc de l'escola inclusiva	22
<b>CAPÍTOL 2. APRENENTATGE COOPERATIU: CONCEPTE, MODELS TEÒRICS I DE DESENVOLUPAMENT A L'AULA</b>	27
2.1. Delimitació conceptual	28
2.1.1. Antecedents teòrics: pedagògics i psicològics	28
2.1.2. Cap a una definició consensuada d'aprenentatge cooperatiu	31
2.2. Revisió dels elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu	41
2.2.1. Els models teòrics i les estructures cooperatives	41
2.2.2. La "construcció" de l'aula cooperativa	59
2.2.3. El desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula	64
2.3. Diferències individuals i aprenentatge cooperatiu	83
2.3.1. Els alumnes resistents al treball en equip	83
2.3.2. L'alumnat amb tda-h i l'aprenentatge cooperatiu	88

<b>CAPÍTOL 3. UNA PROPOSTA DE FACTORS PER ANALITZAR LA “CONSTRUCCIÓ” DE LA “VIDA COOPERATIVA” EN UN AULA</b>	<b>95</b>
3.1. Delimitació dels factors de qualitat per a la cooperació: “Els 8 autèntics”	96
3.2. Definició dels “8 autèntics” i concreció dels indicadors	104
3.3. “L’autèntic” aprenentatge cooperatiu: cap a un model de desenvolupament de la competència cooperativa	132
3.4. La “construcció” de la “vida cooperativa” a l’aula: proposta de quatre planells d’anàlisi	149
<b>CAPÍTOL 4. CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ I PROPOSTA DIDÀCTICA D’INTERVENCIÓ A L’AULA</b>	<b>154</b>
4.1. Context de la investigació	156
4.2. El Programa CA/AC: un model orientat a la inclusió	161
4.3. La proposta didàctica d’intervenció a l’aula	168
4.3.1. Les unitats didàctiques cooperatives	168
4.3.2. El procés d’implementació del Programa CA/AC a l’aula	171
4.3.3. L’organització interna dels equip base	174
4.3.4. L’avaluació cooperativa	180
<b>CAPÍTOL 5. PREGUNTES I OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ</b>	<b>188</b>
5.1. Plantejament i delimitació del problema	189
5.2. Preguntes d’investigació i objectius	190

<b>CAPÍTOL 6. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ</b>	<b>193</b>
6.1. Naturalesa de la investigació	194
6.2. Mètode de recollida d'informació	197
6.2.1. Instruments de recollida d'informació	197
6.2.2. Participants	200
6.3. Fases de la investigació	201
6.4. Metodologia d'anàlisi de dades	208
6.4.1. La pauta d'anàlisi	208
6.4.2. Descripció del procés d'anàlisi de dades	218
6.4.3. Criteris i estratègies de validació dels resultats	229
<b>CAPÍTOL 7. RESULTATS</b>	<b>232</b>
7.1. La "construcció" dels factors de qualitat en la "vida" dels equips cooperatius al llarg de dos cursos: Evolució del grau de presència dels factors de qualitat	233
7.1.1. 1 <sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com han "construït" els factors de qualitat els equips base?	233
7.1.2. 2 <sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com han "construït" els factors de qualitat els alumnes resistents al treball en equip?	250
7.1.3. 3 <sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com ha "construït" els factors de qualitat un alumne amb tda-h?	266
7.2. La "construcció" de la "vida cooperativa" en un aula rural al llarg de dos cursos: Evolució del grau de presència del conjunt de factors de qualitat	274

7.2.1. 1 <sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com han “construït” la “vida cooperativa” els equips base?	274
7.2.2. 2 <sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com han “construït” la “vida cooperativa” els alumnes resistents al treball en equip?	277
7.2.3. 3 <sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com ha “construït” la “vida cooperativa” un alumne amb tda-h?	280
<b>CAPÍTOL 8. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS</b>	<b>282</b>
8.1. La “construcció” dels factors de qualitat en la “vida” dels equips cooperatius al llarg de dos cursos: Valoració de la incidència en els factors de qualitat	283
8.1.1. 1 <sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com han “construït” els factors de qualitat els equips base?	283
8.1.2. 2 <sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com han “construït” els factors de qualitat els alumnes resistents al treball en equip?	301
8.1.3. 3 <sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com ha “construït” els factors de qualitat un alumne amb tda-h?	315
8.2. La “construcció” de la “vida cooperativa” en un aula rural al llarg de dos cursos: Valoració de la incidència en el conjunt de factors de qualitat	327
8.2.1. 1 <sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com han “construït” la “vida cooperativa” els equips base?	327
8.2.2. 2 <sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com han “construït” la “vida cooperativa” els alumnes resistents al treball en equip?	335
8.2.3. 3 <sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com ha “construït” la “vida cooperativa” un alumne amb tda-h?	342

<b>CAPÍTOL 9. CONCLUSIONS</b>	<b>348</b>
9.1. Aportacions teòriques de l'estudi	349
9.2. Orientacions i criteris per al desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula	362
9.3. Limitacions, ètica de la recerca i línies d'investigació futures	370
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>376</b>
<b>ÍNDEX DE FIGURES</b>	<b>414</b>
<b>ÍNDEX DE GRÀFICS</b>	<b>415</b>
<b>ÍNDEX DE QUADRES</b>	<b>418</b>
<b>ÍNDEX DE TAULES</b>	<b>419</b>
<b>RELACIÓ D'ANNEXOS (CD)</b>	



---

## INTRODUCCIÓ

---

Aquest Informe “naix” de la lectura d’un llibre, “9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo” de Pere Pujolàs i Maset. A tots ens ha marcat algun llibre en el nostre quefer professional, i a mi va ser el de Pere, gran mestre de mestres. Gràcies Pere!

La lectura del seu llibre em va crear inquietuds, il·lusió i ganes de començar “a ficar-ho tot en marxa”, m’ho veia fet! El conjujar tan bé la teoria i la pràctica és un dels secrets que fa que els mestres<sup>1</sup> ens endinsem en la innovació, el vore que és possible fer-ho. Doncs bé, aquest va ser el punt de partida de la investigació, de la curiositat de saber què passava als equips d’aprenentatge cooperatiu va anar emergint el projecte.

---

<sup>1</sup> S’ha utilitzat el genèric masculí per motius d’agilitat expositiva, entenent que l’ús dels termes “alumne/s”, “docent/s”, “mestre/s”, “professor/s”... inclou, respectivament, als alumnes i a les alumnes, als docents i a les docents, als mestres i a les mestres i als professors i a les professores, acord a un ús no sexista del llenguatge.

L'estudi és una invitació a realitzar un viatge a l'interior dels "autèntics" equips d'aprenentatge cooperatiu en la seua "construcció" al llarg el temps, per tal de definir la seua "vida". És a dir, com l'aula es va convertint en una petita comunitat d'aprenentatge (Pujolàs, 2001, 2004, 2008; Stainback & Stainback, 2001) i de convivència (Parages & Melero, 2012) en la qual tots els xiquets poden i han d'aprendre (Darling-Hammond, 2001). La recerca, agafant com a punt de referència els factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu (Pujolàs, 2009; Riera, 2010), pretén donar resposta a interrogants que resulten rellevants per explicar el "com" evolucionen els equips cooperatius amb el pas del temps.

Concretament, ens vam plantejar dues finalitats interrelacionades. Elaborar una pauta d'anàlisi a partir d'una proposta de vuit factors de qualitat d'un equip cooperatiu ("els 8 autèntics") i els seus respectius indicadors, per tal d'analitzar el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. La pauta, que vam anomenar "Pauta d'anàlisi dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu" ens va permetre descriure i comprendre com és "l'autèntica" "vida" dels equips cooperatius. És a dir, la "construcció" de la dimensió grupal de la competència cooperativa als equips base i la seua dimensió individual als alumnes resistents al treball en equip i a un alumne amb tda-h. Mostra que va emergir d'una investigació prèvia (Traver, 2010)<sup>2</sup>.

La complementarietat de lectures quantitatives i qualitatives que es proposen a la recerca, permeten obtenir una aproximació de com és la "vida" dels equips base al llarg de dos cursos escolars en un aula monograu de l'àmbit rural. A més, una de les

---

<sup>2</sup> Traver, S. (2010). *Una aproximación a la vida de los equipos de aprendizaje cooperativo. Un estudio de caso etnográfico narrativo de un aula rural*. Treball Final de Màster dirigit pel Dr. Pere Pujolàs i Maset i la Dra. Odet Moliner García. Programa de Doctorat en Educació Inclusiva. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

peculiaritats de l'estudi radica que al ser el propi mestre l'investigador, permet aconseguir una profunditat en l'anàlisi que des d'altra perspectiva pensem que haguera sigut més difícil d'aconseguir.

Formalment, la Tesi s'inscriu al projecte I+D finançat pel Ministeri de Ciència i Investigació "Projecte PAC: Programa didàctic inclusiu per atendre a l'aula a l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa" (Referència: SEJ2006-01495/EDUC). A més, de formar part d'una de les línies d'investigació del GRAD<sup>3</sup>, la que fa referència a Aprenentatge cooperatiu i autorregulació de l'aprenentatge, concretament, a l'eix que versa sobre l'anàlisi de les interaccions entre iguals als equips d'aprenentatge cooperatiu.

Per tant, la recerca pertany al que Melero & Fernández (1995) anomenen la segona generació d'investigacions sobre aprenentatge cooperatiu, que com diu Pujolàs (2009) en relació al Projecte PAC:

Es centra en l'estudi del procés interactiu, no sols del seu resultat, posat que aquest projecte intenta identificar què ha de passar entre els escolars que formen un mateix equip, i entre els equips que conformen un grup-classe, perquè pugam parlar pròpiament d'equips i grups cooperatius (p. 277)<sup>4</sup>.

En aquest sentit, una extensa quantitat d'autors nacionals indiquen que la recerca ha de focalitzar en la interacció entre els estudiants, el "com" es produïxen

---

<sup>3</sup> Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat, consolidat des de l'any 2009.

<sup>4</sup> Al llarg de la Tesi s'han fet servir cites literals de fragments de texts procedents de fonts que no estan escrites en llengua valenciana, s'ha optat per traduir-les al valencià per tal de mantenir la coherència al redactat del text.

dites relacions per obtenir avanços en l'aprenentatge (Álvarez & López, 2010; Colomina & Onrubia, 2001; Echeita, 1995; Echeita & Martín, 1990; Echeita, Muñoz, Sandoval & Simón, 2014; Escámez, García & Sales, 2002; Gavilán, 2009; Martínez-Fernández, Corcelles & Cerrato-Lara, 2011; Moreno & García, 2009; Ovejero, 1990). A més a més, Blatchford, Baines, Rubie-Davies, Basset & Chowne (2006) (citats per Martínez-Fernández *et al.*, 2011) argumenten la necessitat de proporcionar consells pràctics als professors sobre pràctiques cooperatives en contextos d'aprenentatge autèntics. Per tant, encontrar estratègies d'aprenentatge per facilitar aquesta competència és una prioritat en l'educació obligatòria.

D'altres autors del nostre context i internacionals esmenten que la cooperació és una competència inqüestionable, clau i crucial en l'actual societat del coneixement (Duran, 2014; Duran, Flores, Mosca & Santiviago, 2014; Echeita, 2012; González & Cubero, 2014; Johnson & Johnson, 2014a; Martínez-Fernández *et al.*, 2011; Mateos & Pérez, 2009; Monereo, Castelló & Martínez-Fernández, 2013; Pujolàs & Lago, 2011; Rayón, 2013; Slavin, 2010; Thousand, Villa & Nevin, 2015). La competència cooperativa ha sigut declarada per la pràctica totalitat de les administracions educatives locals, estatals, europees i internacionals, com una de les competències fonamentals que ha d'adquirir tot ciutadà del segle XXI per afrontar els reptes d'un món globalitzat (Monereo, Castelló, Martínez-Fernández & Gutiérrez-Braojos, 2011).

Efectivament, l'Informe de l'any 2015 de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO) se'n fa ressò:

Les estratègies de treball interactiu a l'aula, com l'ensenyament recíproc, la tutoria entre iguals, la verbalització i els comentaris dels

alumnes, eren els factors que més podien ajudar als xiquets a aprendre (Hattie, 2012) (...) Es destacaren diverses estratègies pedagògiques eficaces, el treball per parelles i en grup, la retroalimentació informativa, les preguntes dels alumnes, l'ús dels idiomes locals, la planificació i variació de les seqüències de les lliçons i l'ús de diversos materials didàctics (Westbrook & altres, 2013) (p. 241).

Per tant, tant a nivell nacional com internacional, tot i que l'eclosió de la cooperació va arribar al seu màxim auge a partir de la dècada dels "setanta" (Serrano, Pons & Ruiz, 2007), encara hui en dia queda ratificada la seua rellevància. Per una part, la necessitat d'investigar el "com" i el "per què" envers el funcionament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula a causa dels buits que manifesten els autors i, per altra part, la importància de la interdependència per a la societat i els entorns educatius del segle XXI. De fet, acord a Lago, Pujolàs & Riera (2015) la cooperació en últim terme té per objectiu formar a persones que, en el seu context familiar, social i laboral, contribuïxquen a la participació de tots promovent la inclusió.

L'estudi que presentarem a continuació es dividix en 9 capítols que són consubstancials. Els capítols de l'1 al 3, sota el paraigües que ens oferix el marc teòric de la inclusió i les teories de l'aprenentatge cooperatiu basades en la concepció socioconstructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, són de caire teòric conceptual. Al capítol 4 es descriu el context de la investigació i la proposta didàctica d'intervenció a l'aula. El capítol 5 obri l'estudi empíric plantejant i delimitant el problema, les preguntes d'investigació i els objectius de la recerca, i el capítol 6 presenta la metodologia de la investigació. Al capítol 7 es presenten els resultats de l'estudi i al 8 es realitza la discussió dels resultats. Les conclusions de la recerca es

presenten al capítol 9 i, a més, s'inclouen les limitacions, l'ètica i la perspectiva de futur.

Al CD que s'adjunta a aquesta Tesi doctoral es poden encontrar els annexos que formen part d'aquest Informe.

---

## CAPÍTOL 1.

### INCLUSIÓ EDUCATIVA I APRENTATGE COOPERATIU

---

#### Contingut

##### *1.1. L'atenció a la diversitat i l'aprenentatge cooperatiu*

###### *1.1.1. Atenció a la diversitat i educació inclusiva*

###### *1.1.2. Un marc general per a la cooperació*

##### *1.2. L'aprenentatge cooperatiu en el marc de l'escola inclusiva*

## 1.1. L'atenció a la diversitat i l'aprenentatge cooperatiu

### 1.1.1. Atenció a la diversitat i educació inclusiva

Un dels principals reptes que l'escola ha d'abordar al segle XXI és l'atenció a la diversitat. Considerem que és necessària una formació que dote de sensibilitat inclusiva al professorat dels centres i, per a açò, proposem reflexionar sobre el que suposa el concepte de comprensivitat a l'escola. És a dir, bàsicament, la participació de tot l'alumnat en totes les activitats compartint les mateixes experiències d'aprenentatge (Monzón, 2010).

Parlar de diversitat a l'escola implica constatar que els xiquets que s'agrupen presenten la mateixa diversitat que encontrem a la societat. La diversitat s'explica des de múltiples factors: geogràfic, social, cultural, econòmic, però també per causes familiars, per maneres de ser individuals, ritmes i estils d'aprenentatge, procediments..., que cada xiquet té en relació a l'aprenentatge i a l'escola en general. D'aquesta manera, respectar les diferències i no convertir-les en desigualtats ha de ser el propòsit de l'escola. Aquesta ha de prendre-les en consideració i, si bé no pot pretendre resoldre problemes de diferències que tenen la seua arrel en les desigualtats de la societat, sí ha de proposar-se que aquestes desigualtats no siguin un obstacle per al compliment de la seua funció educativa (Riera, 2011).

En aquest sentit, no tots els factors de diversitat requerixen la mateixa resposta educativa. Hi ha factors que hi ha que potenciar, com són els que es deriven, per exemple, de distints valors culturals, de diferents interessos, motivacions i capacitats dels alumnes, etc. Ara bé, d'altres factors s'han de combatre, com són els que es deriven, per exemple, de les necessitats educatives especials d'un alumne, de diferents



ritmes d'aprenentatge o de processos de desenvolupament desiguals o de desigualtats que tenen un origen sexista, etc. (Pujolàs, 2001).

És per això que una etapa comprensiva i integradora, com és l'educació primària, ha de contemplar necessàriament un model flexible que s'adeqüe a aquesta diversitat d'alumnes. A més, s'ha de reflexar a tots els nivells de presa de decisions: des de l'organització dels centres i les decisions curriculars que es concreten en els projectes curriculars de centre, fins a la pràctica pedagògica i les decisions que els alumnes hauran de prendre respecte al seu currículum (Riera, 2011). La metodologia és, juntament amb els objectius, l'element del currículum que més clarament reflecteix l'educació en la diversitat. És en aquest aspecte, potser, on han de produir-se les més profundes transformacions perquè aquesta resposta a la diversitat siga real i efectiva (Moliner & Sales, 2005).

Una pedagogia per a la diversitat no pot recolzar-se en l'homogeneïtat de formes de treballar que demanen a tots el mateix. Una ensenyança diversa o divergent és positiva per a tots: diversificar ritmes d'aprenentatge, proposar activitats variades atractives i reptadores, treballar entorn a projectes acomodats a les possibilitats de cadascú sense que tots estiguen obligats a fer el mateix, etc. (Gimeno, 2000).

L'educació inclusiva persegueix oferir una resposta de qualitat a la diversitat existent en les aules, des d'un plantejament equitatiu, no basat en enfocaments assistencials, compensatoris o focalitzats, sinó amb un fort caràcter preventiu i global. En la consolidació del model d'educació inclusiva és necessari aunar posicions, delimitar clarament el concepte i construir referents vàlids i potents que il·luminen el camí (Muntaner, Rosselló & De la Iglesia, 2016).

A més a més, encara que no disposem d'una definició consensuada internacionalment sobre què és la inclusió educativa (i és possible que açò faça més difícil el seu progrés) (Echeita & Simón, 2013), ens pareix molt adequada la definició de Ainscow, Booth & Dyson (2006):

El procés d'anàlisi sistemàtic de les cultures, les polítiques i les pràctiques escolars per tractar d'eliminar o minimitzar, a través d'iniciatives sostingudes de millora i innovació escolar, les barreres de distint tipus que limiten la presència, l'aprenentatge i la participació dels alumnes en la vida escolar dels centres on són escolaritzats, amb particular atenció a aquells més vulnerables (p. 25).

Per tant, tres idees mereixen ser destacades en la comprensió del que avui s'entén per inclusió educativa. En primer lloc, la inclusió suposa traslladar el focus d'atenció de "l'alumne" al "context". En segon lloc, la inclusió no ha de restringir-se a l'alumnat amb condicions personals de discapacitat. En tercer lloc, la inclusió no és un estat, sinó un procés (Giné & Duran, 2011).

Segons Rodríguez, Torrego & Flecha (2013) algunes de les principals normes i declaracions internacionals que avalen un model d'educació inclusiva que afecte a tota la població publicades fins ara són: la *Declaració dels drets del xiquet* (ONU, 1959), la *Declaració de Salamanca de principis, política i pràctica per a les necessitats educatives especials* (UNESCO, 1994), l'*Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI* (Delors, 1996), el *Marc d'Acció de Dakar* (UNESCO, 2000) i la *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat* (ONU, 2006).

Ara bé, en el nostre context més immediat, el somni d'una escola pública digna, inclusiva i de qualitat, que en els últims decennis ha experimentat substancials avanços gràcies a la pressió i a l'esforç sostingut de bona part del professorat i d'altres agents educatius i socials, es desvanix amb les successives onades de dràstiques retallades (Vega, López & Garín, 2013). En aquest sentit, tot i la greu crisi econòmica en la que estem immersos, els canvis que podem introduir en l'estructura de l'activitat de l'aula no estan tan directament subjectes als recursos econòmics com a la voluntat de cadascú. Es tracta de canviar la forma de donar les nostres classes, d'estructurar l'activitat de l'alumnat dins d'elles i, açò, fonamentalment, depèn de nosaltres mateixos (Pujolàs, 2013).

Efectivament, a l'escola inclusiva hem de saber quines són les barreres que produeixen l'exclusió a les aules i quines haurien de ser les ajudes per reconduir la inclusió. Les barreres didàctiques que dificulten la construcció d'una escola sense exclusions són: la competitivitat a les aules front al treball cooperatiu i solidari, el currículum estructurat en disciplines i en el llibre de text, l'organització de l'espai i el temps, la necessària reprofessonalització del professorat per a la comprensió de la diversitat i l'escola pública, i l'aprendre participant entre famílies i professorat (Melero, 2011).

### **1.1.2. Un marc general per a la cooperació**

L'any 2001 la UNESCO publicava una relació de nou "regles d'or" per a la inclusió escolar. Es referia a nou conjunts de bones pràctiques que aquesta instància havia pogut identificar en situacions d'inclusió escolar en aules normals. Poc després, l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2003) expressava,

en relació a les pràctiques a l'aula, recomanacions similars com a bones pràctiques d'inclusió escolar, cinc "factors efectius per a l'educació inclusiva", un d'ells l'aprenentatge cooperatiu.

La tutoria en parelles o l'aprenentatge cooperatiu és efectiu per a les àrees cognitives i afectives (socioemocionals) de l'aprenentatge i desenvolupament de l'alumne. Els alumnes que s'ajuden entre sí, especialment, dintre d'un sistema d'agrupament flexible i ben estructurat, es beneficien de l'aprenentatge mutu (p. 5).

Al respecte, ensenyar als nostres alumnes a treballar de forma cooperativa ja no pot considerar-se únicament com un medi per millorar el procés d'ensenyança-aprenentatge i la convivència a l'aula. Tant la reforma educativa que derivava de la Llei Orgànica d'Educació<sup>5</sup> (LOE), com l'actual Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa<sup>6</sup> (LOMQUE), tot i que amb el discurs de la transversalitat (Parareda, Simó, Domingo & Soler, 2016), han convertit la cooperació en un dels objectius bàsics de l'escolarització obligatòria. D'ahí que l'aprenentatge cooperatiu haja passat de ser una opció metodològica a convertir-se en un requisit fonamental en la intervenció educativa (Moruno, Sánchez & Zariquiey, 2011a).

L'enfocament per competències s'ha construït a partir de les propostes desenvolupades pel Projecte DeSeCo (programa de la OCDE<sup>7</sup> per a la Definició i Selecció de Competències) que va promoure l'OCDE fa alguns anys. A partir d'aquest projecte, els països que formen l'OCDE (i molts altres) van començar a reformular les

---

<sup>5</sup> Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació.

<sup>6</sup> Llei Orgànica, 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa.

<sup>7</sup> Sigles d'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic.

seues lleis d'educació entorn a un conjunt de competències clau o, al nostre país, competències bàsiques (Moruno *et al.*, 2011a).

DeSeCo tracta d'identificar quines són les competències que han de posseir els ciutadans per integrar-se de forma activa i constructiva a la nova societat de la informació. Els desafiaments que presenta la societat de la informació exigixen que els ciutadans desenvolupen tres competències clau: utilitzar ferramentes interactivament, interactuar en grups heterogenis i actuar de forma autònoma. La competència per interactuar en grups heterogenis es concreta en tres capacitats: capacitat per relacionar-se bé amb els altres, capacitat per a cooperar i capacitat per gestionar i resoldre conflictes (Moruno *et al.*, 2011a). A la Taula 1 es relacionen les competències clau amb l'estructura d'aprenentatge cooperatiu (Guix & Serra, 2008).

Taula 1

*Relació entre les competències clau i l'estructura d'aprenentatge cooperatiu*

COMPETÈNCIES CLAU	ESTRUCTURA D'APRENTATGE COOPERATIU
Interacció en grups socialment heterogenis	La composició dels grups cooperatius està plantejada amb criteris heterogenis (de capacitat, rendiment, habilitats socials, procedència i sexe).
Comportament de forma autònoma	En l'estructura d'aprenentatge cooperatiu es posen en pràctica la capacitat de planificar, gestionar i prendre consciència de drets personals i col·lectius.
Capacitat de fer servir eines de forma interactiva	L'aprenentatge cooperatiu potencia la capacitat d'utilitzar els coneixements i la informació que es posseix per poder interactuar amb els altres.

Aleshores, el marc normatiu actual legitima el treball per competències, i l'aprenentatge cooperatiu es presenta com a estratègia de la competència treball en equip (Archondo, 2014).

## **1.2. L'aprenentatge cooperatiu en el marc de l'escola inclusiva**

El model d'ensenyança-aprenentatge en què es sustenta l'educació inclusiva és, bàsicament, el socioconstructivisme (León, 2012), i té com a prioritat l'augment de les interaccions dels alumnes, considerades un factor primordial d'aprenentatge (Riera, 2011). De fet, ni pot haver inclusió sense aprenentatge entre iguals ni aprenentatge entre iguals sense la diversitat que aporta la inclusió (Duran, 2009a). D'ahí que l'estratègia de l'ajuda entre iguals siga un component crític de l'educació inclusiva (Bond & Castegnera, 2006).

En aquest sentit, es tracta d'aprofundir en un dispositiu pedagògic complex basat en tres puntals (Pujolàs & Lago, 2011), la personalització de l'ensenyança, l'autonomia dels alumnes i l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge. En efecte, per aprendre d'aquesta manera és necessària una pedagogia més complexa on les persones i les cultures diferents puguen "aprendre a aprendre" (Gimeno, 2000; Melero, 2012).

A més, decantar-se per una escola inclusiva té conseqüències decisives amb l'aprenentatge cooperatiu, ja que escoles i aules inclusives, per una part, i aprenentatge cooperatiu, per altra, són dos conceptes distints però estretament relacionats. L'única manera d'atendre junts en una mateixa aula alumnes diferents és introduint en ella una estructura d'aprenentatge cooperativa (Pujolàs, 2008).

L'estructura d'aprenentatge cooperatiu suposa, necessàriament, un agrupament heterogeni de l'alumnat i servix, per tant, als requeriments d'un enfocament inclusiu de l'educació i de l'escola. Una estructura cooperativa de l'aprenentatge sols es pot donar, pròpiament, en un aula inclusiva, de manera que no pot haver una estructura cooperativa de l'aprenentatge en un aula que no siga inclusiva. Açò que acabem d'afirmar, es veu d'una manera molt clara si entenem que la cooperació afig a la col·laboració un plus de solidaritat i d'ajuda mútua fruit d'uns vincles afectius que es van teixint entre els membres d'un mateix equip (Riera, 2011). De fet, l'aprenentatge cooperatiu valora la diversitat en sí mateixa i la concep com una característica necessària per alcançar l'èxit (Moliner, 2015). Per tant, ni pot haver inclusió sense aprenentatge cooperatiu (Riera, 2011) ni aprenentatge cooperatiu sense la diversitat inherent a l'educació inclusiva.

Lago *et al.* (2015) han elaborat una proposta de principis i conceptes que són la base per al desenvolupament d'un model d'aprenentatge cooperatiu vinculat a la inclusió. Els presentarem de manera resumida al Quadre 1.

## Quadre 1

### *Proposta de principis i conceptes bàsics per a l'aprenentatge cooperatiu orientat a la inclusió i a l'equitat*

1. Per avançar cap a aules i escoles inclusives és necessari organitzar l'aprenentatge de manera cooperativa.
2. L'estructuració cooperativa de l'activitat de l'aula és el mitjà per a una distribució equitativa de l'ajuda i la cohesió social de les aules.
3. Les activitats organitzades en una estructura cooperativa de l'aula garantixen la inclusió, l'equitat i la progressió en l'aprenentatge de tots els participants.
4. Aprendre a cooperar, per tant, és aprendre a cedir temps i espai per contribuir a que puguin participar els que estan en desavantatge.
5. Aprendre en equips cooperatius, des d'aquesta perspectiva, és consubstancial a un aprenentatge competencial dels continguts de les àrees del currículum.
6. Per ajudar a aprendre a cooperar es necessita que els professors tinguin certa competència de col·laboració i de treball en equip.
7. La finalitat última de la cooperació és contribuir a la construcció de comunitats orientades a la inclusió i a l'equitat.

En aquest sentit, diversos autors (Onrubia, 2007; Pujolàs, 2008; Sapon-Shevin, 2013; Stainback & Stainback 1999; Torres González, 2014) han coincidit al caracteritzar a les aules inclusives com espais en què l'alumnat té un sentiment de pertinença a una comunitat que aprèn en un clima de confiança, i on l'ensenyament s'adapta a l'alumnat en contextos d'activitat simultanis i diversificats en ambients ben estructurats. A més, en aquestes aules les diferències es comenten obertament i s'organitzen en base al treball en equip dels alumnes, promocionant l'aprenentatge autònom i autorregulat.

La "filosofia" d'una classe inclusiva ve presidida per enunciats com aquests: "Tots aprenen de tots", "Aquí cap tot el món", "Tinc dret a aprendre d'acord amb la meua capacitat. Açò vol dir que ningú pot posar-me un malnom per la meua forma d'aprendre", etc. (Pujolàs & Lago, 2007) La filosofia d'un grup-classe cooperatiu



hauria de ser assumida per tot el centre i, inclús, pel sistema educatiu en el seu conjunt (Pujolàs, 2008). D'aquesta manera, segons Serrano, Pons, González-Herrero & Calvo (2009) les característiques de l'aula cooperativa són les següents:

-La classe és concebuda com un sistema de petits grups la unitat funcional del qual és el grup.

-L'acció instruccional abarca les dimensions acadèmica i social.

-L'acció del professor és diferenciada (en funció de les necessitats que plantege el procés formatiu) i es produïx mitjançant intervencions curtes (presentació i complementació de la informació, orientació de les intervencions dels grups) amb predomini de l'exposició no frontal.

-La motivació radica en la naturalesa de la tasca i la funcionalitat del grup.

-Les tasques d'aprenentatge, conjuntes però personalitzades, són realitzades cooperativament sobre el suport de les interaccions dels alumnes.

-L'actitud del professor és tutelar, activa i vigilant.

-L'actitud de l'alumne és constructiva i participativa.

-La interacció es produïx a tots els nivells possibles.

-La valoració del procés formatiu és de naturalesa qualitativa i quantitativa i es realitza, tant sobre els processos, com sobre els productes.

Precisament, a les aules cooperatives s'han de tenir en compte diverses mesures durant la implementació de l'aprenentatge cooperatiu per tal que aquest siga un instrument per a la cohesió, la inclusió i l'equitat, i contribuir efectivament a que altres companys aprenguen, i aprenguen de manera diferent (Lago *et al.*, 2015).

En definitiva, de la nostra exposició destacarem que la inclusió educativa i l'aprenentatge cooperatiu són dos termes que, sols conformen una vertadera conjunció essencial, quan l'aprenentatge cooperatiu és configura com a instrument per a la inclusió escolar. I pensem que aconseguir aquesta fita depén d'una aposta ferma i sostinguda en el temps, per part del professorat, de pràctiques cooperatives, per tal que l'alumnat tinga l'oportunitat d'experimentar que la diferència, inherent a la diversitat humana, és una font d'aprenentatge i, d'aquesta manera, assumir-ho per tal de valorar-ho.

---

## CAPÍTOL 2.

### APRENTATGE COOPERATIU: CONCEPTE, MODELS TEÒRICS I DE DESENVOLUPAMENT A L'AULA

---

#### Contingut

##### *2.1. Delimitació conceptual*

*2.1.1. Antecedents teòrics: pedagògics i psicològics*

*2.1.2. Cap a una definició consensuada d'aprenentatge cooperatiu*

##### *2.2. Revisió dels elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu*

*2.2.1. Els models teòrics i les estructures cooperatives*

*2.2.2. La "construcció" de l'aula cooperativa*

*2.2.3. El desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*

##### *2.3. Diferències individuals i aprenentatge cooperatiu*

*2.3.1. Els alumnes resistents al treball en equip*

*2.3.2. L'alumnat amb tda-h i l'aprenentatge cooperatiu*

## 2.1. Delimitació conceptual

### 2.1.1. Antecedents teòrics: pedagògics i psicològics

Per tal de comprendre la gènesi i el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu en l'actualitat, presentarem molt breument els seus antecedents històrics. Alfageme (2001) comenta que els antecedents de l'aprenentatge cooperatiu es poden dividir en aquells procedents de la Psicologia i de la Pedagogia, vinculant la interacció social i el fet d'aprendre junts alumnes diferents (Pujolàs, 1998). Històricament, la cooperació fou durant milers d'anys la identitat de l'espècie humana com a tal, i la principal raó explicativa del seu èxit. Posteriorment, la "civilització" i l'Estat s'anaren encarregant de combatre i anar eliminant tal capacitat de cooperació, principalment, des que el capitalisme s'instaurà en la vida social, econòmica i política de les nostres societats (Ovejero, 2008).

Des de l'àmbit pedagògic, atenent al context rural de la present investigació, abordarem de manera molt breu els pedagogs que des del context rural s'han centrat de diferents maneres en la cooperació com a element essencial per a l'educació de l'alumnat: Freinet, Makarenko, Neill i Milani. A més, de tenir en compte la filosofia educativa de Dewey. Per tant, com ja feu Trilla (2012, 2013), no recorrerem a concepcions educatives teòriques sinó a pedagogies fetes realitat.

El representant per excel·lència de la cooperació a l'àmbit rural fou Freinet, a més, la seua pedagogia és producte dels "tècnics de base" (Peyronie, 2001). Freinet va crear un moviment o Pedagogia Freinet la característica principal del qual va ser la cooperació entre mestres, entre alumnes i d'ambdós entre sí (Alfageme, 2001). Per altra banda, els dos conceptes fonamentals que caracteritzen més clarament la

pedagogia de Makarenko són col·lectivitat i treball. L'educador és qui crea i organitza la col·lectivitat, però és aquesta qui realment educa als individus (Trilla, 2013).

Neill assenyalava que és més valuós comprendre a un xiquet que amar-lo, i té una gran confiança en l'autorregulació individual i en l'autogovern col·lectiu com a pedres angulars d'una educació que impregna el subconscient del xiquet (Tort, 2000). A Summerhill és la pròpida vida comunitària la que potencia vertaderament el treball en equip. Per la seua part, Gesualdi (2002) explica que l'escola de Barbiana va proposar i encarnar valors universals entorn a tres elements que s'encadenen entre sí: tot el món té dret a saber, el saber servix per participar i hi ha que participar per contruir un món més just. Barbiana era una escola "solidària", on el més dotat ajudava al menys dotat. A més a més, els treballs de Dewey posen un èmfasi especial en els aspectes socials implicats en l'aprenentatge i en el paper que ha d'exercir l'escola en l'educació dels individus per inculcar-los una forma de viure democràtica i cooperativa (Marín & Blázquez, 2003).

Des de la Psicologia, destacarem com a antecedents de l'aprenentatge cooperatiu, en primer lloc, el camp de la Psicologia Social i, després, el constructivisme i les aportacions dels seus principals autors, Vygotsky i Piaget.

Segons García, Traver & Candela (2001) la vertadera revolució i les bases i principis de l'aprenentatge cooperatiu sorgiren en el camp de la Psicologia Social. Deutsch va realitzar una extensió de les dinàmiques grupals al camp de les relacions interpersonals (Marín & Blázquez, 2003). Per a Deutsch (1949) una situació social cooperativa es caracteritza perquè existix una única meta i una col·laboració entre els participants com a medi necessari per alcançar aquesta meta. La interacció que es

produïx en aquesta situació de col·laboració es convertix en un valuós mitjà d'aprenentatge.

El constructivisme, a l'estudiar la interacció social i la construcció social del coneixement, pot considerar-se també un antecedent de l'aprenentatge cooperatiu. Cada paradigma ha contribuït amb propostes educatives a partir de la teoria i de la metodologia, i el constructivisme, entre altres coses, proposa com a didàctica l'aprenentatge cooperatiu. La teoria piagetiana posa l'èmfasi en la resolució de conflictes. L'alumne és el principal artífex en la construcció del seu coneixement, mitjançant la interacció amb ell mateix, el contingut de l'aprenentatge i el professor. El pensament s'elabora a través de la confrontació i de la discussió, és a dir, del conflicte sociocognitiu (Moreno & García, 2009).

Vygotsky considera que la interacció social, gràcies al procés d'interiorització que genera, és la clau del desenvolupament intel·lectual. Aquest autor atorga gran importància als punts de vista compartits, i estableix que la cooperació entre el grup de persones que aprenen és necessària per al desenvolupament intel·lectual. Un concepte clau en aquest sentit és el conegut com a zona de desenvolupament pròxim. De fet, nombroses investigacions demostren que els iguals conformen el medi ambient immediat de major impacte sobre l'alumne, ja que la interacció entre alumnes és molt més freqüent, intensa i variada que l'existent entre professor i alumne (Moreno & García, 2009).

Per tant, ressaltarem que una de les vinculacions més rellevants que es donen entre les idees dels pedagogs, filòsofs i psicòlegs considerats com a antecedents històrics de l'aprenentatge cooperatiu, està en la presència d'unes interaccions més

democràtiques entre els membres de la comunitat com a base de l'aprenentatge. Aspecte que ens fa reflexionar sobre la necessitat d'establir una definició d'aprenentatge cooperatiu que incloga aportacions de diferents disciplines.

### **2.1.2. Cap a una definició consensuada d'aprenentatge cooperatiu**

El més recent metanàlisi realitzat per Kyndt, Raes, Lismont, Timmers, Cascallar & Dochy (2013) sobre l'aprenentatge cooperatiu conclou que "la cooperació té efectes positius relativament consistents en rendiment, actituds i altres variables" (p. 137). A més, l'aprenentatge cooperatiu és una *smarter pedagogy*, ja que té el potencial de treure significatives millores per al coneixement, habilitats i competències necessàries per millorar la competitivitat econòmica i la sostenibilitat ecològica (Sahlberg & Oldroyd, 2010 citat per Gillies, 2016). Ara bé, la fonamentació i els efectes d'aquests mètodes no sempre són ben coneguts per part del professorat, a pesar de la seua importància per a una aplicació sostinguda (Goikoetxea & Pascual, 2002).

En aquest sentit, Decuyper, Dochy, Van den Bossche (2012) (citats per Jolliffe, 2015) expliquen que la cooperació i el treball en equip han creat una "confusió babèlica" sobre el que aquests conceptes impliquen. Per això, creiem que es requereix de cert ordre i delimitació conceptual per tal d'evitar confusions terminològiques entre termes afins. A més a més, el fet de no disposar d'una definició d'aprenentatge cooperatiu consensuada internacionalment, potser siga reflexe de la complexitat de la seua posada en pràctica, i un dels motius que en la pràctica s'haja considerat un art desatès (Duran, 2015; Galton & Hargreaves, 2009; Sharan, 2010).

Per tant, en primer lloc, distingirem en relació a l'aprenentatge entre iguals, la "tutoria entre iguals", "l'aprenentatge cooperatiu" i "l'aprenentatge col·laboratiu". Tot seguit, clarificarem els termes "treball en equip" i "aprenentatge cooperatiu/equips de treball/treball d'equip", així com "treball en grup/aprenentatge grupal" i "aprenentatge cooperatiu", i també diferenciarem "treball cooperatiu" i "aprenentatge cooperatiu". Finalment, compararem "l'aprenentatge cooperatiu" i "l'aprenentatge dialògic".

Partim de la idea que podem distingir una rica varietat d'escenaris en l'aprenentatge entre iguals. Ja és clàssica la distinció que Damon & Phelps (1989) realitzaren entre "tutoria entre iguals", interacció entre dos membres amb nivell d'habilitat diferent en una àrea en concret, "aprenentatge cooperatiu", interacció amb un grup de persones de diferents habilitats i coneixements que porta a nous aprenentatges, i "col·laboració entre iguals", interacció amb dues o més persones d'habilitats i coneixements similars que porta a nous aprenentatges.

Miquel (2015) explica que els aspectes que es tenen en compte per definir cada un d'aquests escenaris són: la igualtat o simetria en les interaccions (si algú les lidera o són més compartides), la mutualitat (el grau de bidireccionalitat en la comunicació, que representa fins a quin punt els membres estan connectats) i el grau d'estructuració de la interacció. En el cas de l'aprenentatge cooperatiu hi ha una responsabilitat compartida en el lideratge del grup, el grau de mutualitat dependrà del mètode cooperatiu en què treballen i l'estructuració de la tasca és alta i organitzada pel professor.



Duran (2015) argumenta que si bé la distinció entre tutoria entre iguals i aprenentatge cooperatiu es presenta nítida, la distinció entre aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu no ho és tant i genera encara poc consens.

En l'ensenyança formal, especialment en l'obligatòria, els estudiants han d'aprendre a cooperar, a desenvolupar habilitats socials complexes de treball amb altres. Per aconseguir açò, no és suficient en agrupar als alumnes. És necessari que el professor els oferisca marcs estructurats, que servixquen d'ajuda i a la vegada tracten de convertir les interaccions en aprenentatge. Aquests marcs d'estructuració de la interacció són els que justament brinden les propostes instruccionals dels mètodes d'aprenentatge cooperatiu o de la tutoria entre iguals (Duran, 2015). D'altra banda, l'aprenentatge col·laboratiu, en el qual els propis participants organitzen la interacció a l'equip, pareix més propi de contexts on els participants elegixen als seus companys o col·legues, tenen una motivació alta per aconseguir l'objectiu i disposen d'habilitats socials de treball en equip.

Nosaltres estem d'acord amb Duran & Monereo (2003) (citats per Moliner, 2011) que l'aprenentatge cooperatiu (cooperació) es convertiria en un terme paraigua per a la resta de situacions d'aprenentatge entre iguals, ja que en ell tenen cabuda la tutoria entre iguals i les pràctiques col·laboratives.

D'altra banda, Pujolàs, Lago, Riera, Pedragosa & Soldevila (2006) argumenten que no s'ha de confondre el "treball en equip" amb "l'aprenentatge cooperatiu" (o tenir estructurada la classe cooperativament en equips de treball o treball d'equip). En una estructura de l'activitat cooperativa, el treball en equip no anul·la, no substituïx, el treball individual. Una cosa és fer, de tant en tant, algun "treball en equip" i una altra

molt diferent és tenir estructurada la classe, de forma més o menys permanent, en “equips de treball” en què cadascú s’esforça per aprendre i s’animem i s’ajuden els uns als altres a l’hora d’aprendre.

Respecte a les principals diferències entre el “treball en grup/aprenentatge en grup” i “l’aprenentatge cooperatiu” les explicarem seguint a Traver & Rodríguez (2011) a la Taula 2.

Taula 2

*Diferències entre aprenentatge cooperatiu i aprenentatge grupal*

Tècniques d’aprenentatge cooperatiu	Tècniques tradicionals d’aprenentatge grupal
Interdependència positiva: interès pel rendiment de tots els membres.	Interès pel resultat del treball.
Responsabilitat individual de la tasca.	Responsabilitat sols grupal.
Grups heterogenis.	Grups homogenis.
Lideratge compartit.	Un sol líder.
Responsabilitat d’ajudar a la resta.	Elecció lliure d’ajudar a la resta.
Meta: aprenentatge del màxim possible.	Meta: completar la tasca assignada.
Ensenyança d’habilitats socials.	Es dona per suposat que ja es posseeixen habilitats interpersonals.
Paper del professor: intervenció directa i supervisió del treball en equip.	Paper del professor: avaluació del producte.
El treball es realitza sobretot a l’aula.	Gran part del treball es realitza fora de l’aula.

Suárez (2010) distingix entre “treball cooperatiu” i “aprenentatge cooperatiu”. Treballar i aprendre poden esboçar-se com a activitats interpersonals recíproques, però la diferència entre ambdués estaria donada per la finalitat que es persegueix. Mentre que per al treball cooperatiu els esforços s’integren en l’èxit d’un producte o projecte, en l’aprenentatge cooperatiu la finalitat de la interacció estaria orientada cap a la búsqueda de l’aprenentatge individual. Si la finalitat de la interacció cooperativa és l’aprenentatge, en el context educatiu preferim parlar d’aprenentatge cooperatiu

més que de treball cooperatiu, ja que el primer concepte fa al·lusió directa a l'aprenentatge com a fi de la interacció.

Pel que fa a la diferència entre “aprenentatge cooperatiu” i “aprenentatge dialògic”, Archondo (2014), basant-se en Molina & Domingo (2005), presenta una comparativa que mostrarem a la Taula 3.

Taula 3

*Comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i l'aprenentatge dialògic*

Aprenentatge cooperatiu	Aprenentatge dialògic
Els subjectes intercanvien d'aprenent a ensenyant.	Hi ha canvi de rol. S'estimula a l'alumnat a ensenyar i aprendre.
El lideratge es compartix.	El lideratge és compartit.
Cada grup té una assignació cooperativa, una part del text que ha de compartir amb la resta.	Presència de material bàsic per fer el treball.
Cadascú té una responsabilitat dins del grup. Ha de fer el treball assignat.	Cadascú té una responsabilitat individual.
Les metes s'estructuren de manera que cadascú s'interessa pel rendiment de l'altre.	L'èxit de l'altre va vinculat al propi èxit.
Existixen tasques complementàries. Posada en comú amb les aportacions de l'alumnat. Posada en comú per vore si dominen la tasca.	Tot es discutix amb la participació de tots.
S'avalua el domini que té l'alumne sobre el material assignat. Es pot administrar avaluació individual.	Instruments per recollir informació de l'estructura i de les interaccions. Avaluació formativa, constant i conjunta.
Es compartix lideratge i responsabilitat.	Estructura democràtica. És important posar-se d'acord en tot el que es va a fer durant tot el procés.
S'aprenen habilitats comunicatives i socials. Es fan negociacions.	S'aprenen habilitats comunicatives dialògiques. S'arriba a consensos.
Grups heterogenis de la mateixa classe.	Grups heterogenis de la mateixa classe i inclús d'altres classes.

Per tant, vistes les diferències i les similituds entre l'aprenentatge cooperatiu i l'aprenentatge dialògic, podem dir que els dos tipus d'aprenentatge compartixen una

estructura d'aula molt similar. La principal diferència està que mentre l'aprenentatge dialògic inclou grups heterogenis de la classe i d'altres classes, l'aprenentatge cooperatiu sols inclou grups heterogenis de la mateixa classe.

Valls (2000) considera l'aprenentatge cooperatiu com una de les dimensions de l'aprenentatge dialògic, ja que aporta una important dimensió pràctica (per les seues qualitats pràctiques) i orienta metodològicament amb propostes derivades d'una rica tradició que, a més, afavorix la superació de desigualtats.

Álvarez (2012) comenta que tal volta siga possible identificar alguns problemes comuns que les metodologies dialògiques generen a les pràctiques educatives. En efecte, en el cas dels grups interactius Álvarez & Puigdellivol (2014) expliquen que la preocupació que han pogut recollir amb les seues observacions va més en la direcció d'aconseguir la màxima participació de tots que en la de combatre conductes greument disruptives. En aquest sentit, des del Programa CA/AC, un model d'aprenentatge cooperatiu orientat a la inclusió, pensem que quan l'alumnat aprén en agrupacions heterogènies (amb o sense participació comunitària) és necessari un diàleg altament estructurat que done lloc a les "autèntiques" interaccions cooperatives. Especialment, per tal de tenir en compte als alumnes amb més barreres per a l'aprenentatge i la participació.

Delimitats aquests termes, i abans de presentar la definició d'aprenentatge cooperatiu que defensem des d'aquesta recerca, creiem oportú apropar-nos als elements que tenen en comú i diferencien les definicions d'aprenentatge cooperatiu d'alguns dels autors més rellevants nacionals i internacionals.

En primer lloc, recollirem a la Taula 4 les definicions d'alguns dels autors internacionals més rellevants.

Taula 4

*Definicions d'aprenentatge cooperatiu a nivell internacional*

Baines, Blatchford, Kutnick, Chowne, Ota & Berdondini (2008)	Alumnes treballant junts com a grup o equip per un propòsit o resultat conjunt.
Connac (2009)	Situacions on els xiquets i els adults, reunits en comunitats d'investigació, posen a disposició de tots les riqueses individuals, compartint els seus coneixements i desenvolupant al mateix temps les actituds metacognitives.
Johnson & Johnson (2016)	Ús instruccional de petits grups en els quals els estudiants treballen junts per maximitzar el seu propi aprenentatge i el dels seus companys d'equip.
Kagan & Kagan (2009)	Estratègies instruccionals cooperatives per assegurar que tots els estudiants participen, són responsables de les seues contribucions i aprenentatges, s'impliquen al màxim i treballen junts cap a metes d'equip compartides.
Sharan (2010)	Pedagogia que genera un cos diversificat de mètodes d'instrucció que organitzen als estudiants per treballar en grups cap a una meta o resultat.
Slavin (2014a,b)	Mètodes d'ensenyança en què els estudiants treballen en petits grups per ajudar-se a aprendre.

De l'anàlisi de les diverses definicions presentades podem dir que el concepte és bastant similar en tots els casos. No obstant això, la definició dels germans Johnson, la de Baines i els seus col·laboradors i la de Connac són de caire més conceptual. La resta, tot i les seues diferències, coincidixen en l'ús d'estratègies o mètodes instruccionals i, a més, els Kagan emfatitzen en la participació de tot l'alumnat.

Pel que fa a l'àmbit nacional, presentarem les definicions de l'aprenentatge cooperatiu que fan alguns dels autors més representatius a la Taula 5.

Taula 5

*Definicions d'aprenentatge cooperatiu a nivell nacional*

García <i>et al.</i> (2001)	Organització intencional de l'estructura d'aprenentatge que té com a objectiu, des de la facilitació de l'aprenentatge de l'alumnat i l'intent de millorar el seu rendiment escolar, fins ensenyar estratègies i habilitats de cooperació a l'aula i cap als companys, desenvolupant a la vegada actituds de respecte, ajuda i col·laboració.
Marín & Blázquez (2003)	És un terme genèric que engloba un conjunt de procediments sistemàtics d'ensenyança i aprenentatge que es poden utilitzar en qualsevol nivell acadèmic i en la majoria de les àrees i assignatures. Partixen de l'organització de la classe en petits grups heterogenis on els alumnes treballen conjuntament de forma cooperativa per resoldre tasques fonamentalment acadèmiques, de tal manera que cada alumne aconsegueix els seus objectius si i sols si els aconsegueix l'equip.
Melero & Fernández (1995)	Un ampli i heterogeni conjunt de mètodes d'instrucció estructurats en què els estudiants treballen junts, en grups o equips, ajudant-se mútuament en tasques generalment acadèmiques.
Pujolàs (2009) i Riera (2010)	Ús didàctic del treball en equips reduïts d'alumnes dins l'aula, generalment de composició heterogènia, tot utilitzant una estructura de l'activitat que asseguere al màxim la participació equitativa de tots els membres d'un equip i la interacció simultània entre ells, amb la finalitat que aprenguen (cadascú fins al màxim de les seues capacitats) els continguts de les diferents àrees i que aprenguen, a més, a treballar en equip.
Rué (1988)	Terme genèric utilitzat per referir-se a un grup de procediments d'ensenyança que partixen de l'organització de la classe en petits grups mixtes i heterogenis, on els alumnes treballen conjuntament de forma cooperativa per resoldre tasques acadèmiques.
Serrano <i>et al.</i> (2009)	Estratègies sistemàtiques d'instrucció que poden ser utilitzades en qualsevol curs o nivell acadèmics i aplicar-se a la majoria de les assignatures dels currículums escolars. Presenten dos característiques generals comuns: la visió del grup ampli de la classe en petits equips heterogenis i portar als membres d'aquests equips a mantenir una interdependència positiva mitjançant l'aplicació de determinats principis de recompensa grupal i/o d'una determinada estructura de la tasca que ha de realitzar-se per aconseguir els objectius proposats.
Suárez (2010)	Estratègia pedagògica que busca garantir les condicions intersubjectives d'aprenentatge organitzant equips d'estudiants, de tal forma que al treballar junts al voltant de metes comuns, tots i cada un dels seus integrants poden avançar a nivells superiors de desenvolupament.
Velázquez (2013)	Metodologia educativa que es basa en el treball en petits grups, generalment heterogenis, en què els estudiants treballen junts per aconseguir un canvi de comportament o coneixement en sí mateixos i en la resta de membres del seu grup.

La diferència més significativa entre les definicions presentades radica que mentre la majoria d'autors entenen l'aprenentatge cooperatiu com un mètode, procediment o estratègia, García *et al.* (2001) i Pujolàs (2009) i Riera (2010) es centren més en l'estructura del procés d'ensenyança-aprenentatge que té lloc a la classe. A més a més, García i els seus col·laboradors comenten que el treball en equip té com a objectiu ensenyar habilitats de cooperació a l'aula i, similarment, Pujolàs i Riera expliciten que el treball en equip és un contingut més a aprendre. D'altres autors com Melero & Fernández (1995), Marín & Blázquez (2003), Serrano *et al.* (2009) i Pujolàs (2009) i Riera (2010) emfatitzen en la sistematització i l'estructuració. No obstant, les condicions intersubjectives d'aprenentatge de Suárez (2010) i la participació equitativa de Pujolàs (2009) i Riera (2010) també són una diferència rellevant de la resta d'autors que, generalment, sols fan referència a l'ajuda.

En definitiva, queda patent que a l'hora de definir l'aprenentatge cooperatiu la majoria d'autors nacionals i internacionals, o bé es cenyixen a la proposta d'un dels autors clàssics de l'aprenentatge cooperatiu, o bé combinen les aportacions de diversos autors. Per tant, des d'aquesta recerca considerem que arribar a una definició consensuada d'aprenentatge cooperatiu no sols comporta tenir en compte alguns elements nuclears que emergixen de les diferents perspectives teòriques de l'aprenentatge cooperatiu. També cal visibilitzar elements que emergixen d'escenaris de classe "autèntics" (Martínez-Fernández *et al.*, 2011) on es poden identificar situacions educatives efectives concretes (González & Cubero, 2014).

En primer lloc, per tal que una acció es considere "autènticament" cooperativa ha de promoure's una interdependència recíproca com a condició per al

desenvolupament de l'aprenentatge, o en cas contrari sols podríem parlar d'ajudes o concurrències esporàdiques (Suárez, 2010). En segon lloc, l'èmfasi recau tant en la manera de dissenyar entorns o situacions que promouen determinats processos interactius entre els estudiants, com en la manera d'ajudar a desenvolupar (monitorejar) els processos tan individuals com grupals de treball que desenvolupen efectivament els grups al llarg del procés d'ensenyança i aprenentatge (Onrubia, Rochera & Engel, 2015).

Per això, pensem que "l'autèntic" aprenentatge cooperatiu (Álvarez & Puigdemívol, 2014; Escobedo, 2016; Fernández, 2003; García *et al.*, 2001; Monereo, 2007; Onrubia *et al.*, 2015; Pujolàs, 2009; Putnam, 2005; Riera, 2010; Traver, 2013a; Traver & Pitarch, 2016) consistix en l'art del mestre per dissenyar i monitorejar una estructura del procés d'ensenyança-aprenentatge a l'aula en què a partir de l'ús d'equips estables, generalment de composició heterogènia, es combina l'ús de diversos tipus d'estructures cooperatives mentre es realitzen activitats autèntiques<sup>8</sup> i/o repetitives multinivell consubstancials, de manera que els alumnes, al respectar-se les seues capacitats i sentir-se volguts, donen el millor de sí mateixos, aprenent al mateix temps a treballar en equip.

Tot i que la definició que defensem en aquesta recerca és prou concreta, creiem que captura les característiques bàsiques de l'aprenentatge cooperatiu en entorns educatius "autèntics", ja que posa en el punt de mira elements que vinculen l'aprenentatge cooperatiu amb la inclusió escolar. Precisament, des del nostre punt de

---

<sup>8</sup> Segons Monereo (2007) treballar des d'una orientació autèntica suposa desenvolupar activitats complexes, contextualitzades, que van més enllà dels exercicis dels llibres de text i de les proves de rendiment habituals.



vista aquest ha de ser el consens que ha d'haver en les definicions d'aprenentatge cooperatiu: l'aprenentatge cooperatiu com a instrument per a la inclusió escolar.

## 2.2. Revisió dels elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu

### 2.2.1. Els models teòrics i les estructures cooperatives

Diferents elements essencials dels equips d'aprenentatge cooperatiu són els que donen lloc a la vertadera cooperació en cadascun dels models de l'aprenentatge cooperatiu: *Aprendre junts* dels germans Johnson, *Aprenentatge en Equips d'Alumnes* de Slavin i l'*Enfocament Estructural* de Kagan.

#### a) El model *Aprendre Junts* de David i Roger Johnson

La Teoria de la Interdependència Social elaborada pels germans Johnson postula que hi ha dos tipus d'interdependència social: positiva (cooperativa) i negativa (competitiva). La premissa bàsica d'aquesta teoria és que la manera d'estructurar la interdependència determina com interactuen els individus, i el patró d'interacció determina els resultats de la situació (Johnson & Johnson, 2016).

Per tal que la cooperació produïxca els seus efectes és suficient que existixca interdependència de meta, tot i que reconeixen que quan s'ha combinat amb l'estructura de recompensa s'han obtingut millors resultats que sols amb la interdependència de meta. Des del seu punt de vista, la cooperació es pot aconseguir no sols a través de metes i recompenses, sinó també recorrent a la interdependència de mitjans (recursos, rols i tasques). A més, també insistixen en la conveniència d'ensenyar i entrenar als alumnes a aprendre a interaccionar (Johnson & Johnson, 1992 citat per Marín & Blázquez, 2003) aprenent a usar el mateix conjunt de

procediments per manejar els seus conflictes. Ensenyar aquests procediments implica crear un context cooperatiu, mostrar als alumnes com involucrar-se en controvèrsies acadèmiques de manera constructiva i establir un programa de mediació de pars a l'aula i a l'escola (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Els germans Johnson, com a resultat de la investigació i implementació de l'aprenentatge cooperatiu, proposen que cinc variables medien en l'eficàcia de la cooperació. És a dir, la cooperació sols es desenvoluparà baix un conjunt de condicions (Johnson & Johnson, 2014a, 2016) que són els seus cinc elements bàsics: interdependència positiva, responsabilitat individual, interacció promotora, l'ús apropiat de les habilitats socials i l'autorreflexió del grup.

Acord a Johnson & Johnson (1997) aquests cinc elements bàsics conformen una "base" conceptual que hauria de definir qualsevol relació cooperativa. Aquests cinc components essencials han d'estar presents perquè l'aprenentatge dels grups petits siga vertaderament cooperatiu. Crear grups d'aprenentatge cooperatiu no és una tasca fàcil, es requereix l'aplicació diària i disciplinada dels principis bàsics de la cooperació. Aquests principis són normes àrdues i per al docent és un vertader desafiament portar-los a la pràctica (Johnson & Johnson, 1999).

Per construir i mantenir els efectes cooperatius el professor al crear lliçons cooperatives ha d'estructurar amb cura aquests cinc elements essencials dins de la situació (Johnson & Johnson, 2008). Usar l'aprenentatge cooperatiu amb eficàcia és un art basat en l'organització de les activitats de tal manera que s'incloguen els cinc elements bàsics (Johnson & Johnson, 1999).

El model teòric d'aprenentatge cooperatiu dels Johnson ha sigut molt rellevant com a enfocament conceptual. Es basa en l'assumpció que el professorat pot aprendre els principis clau per estructurar activitats d'aprenentatge cooperatiu eficaces i, aleshores, adaptar-los i adequar-los a les necessitats dels seus propis estudiants (Putnam, 2005).

b) El model *Aprenentatge en Equips d'Alumnes* de Roger E. Slavin

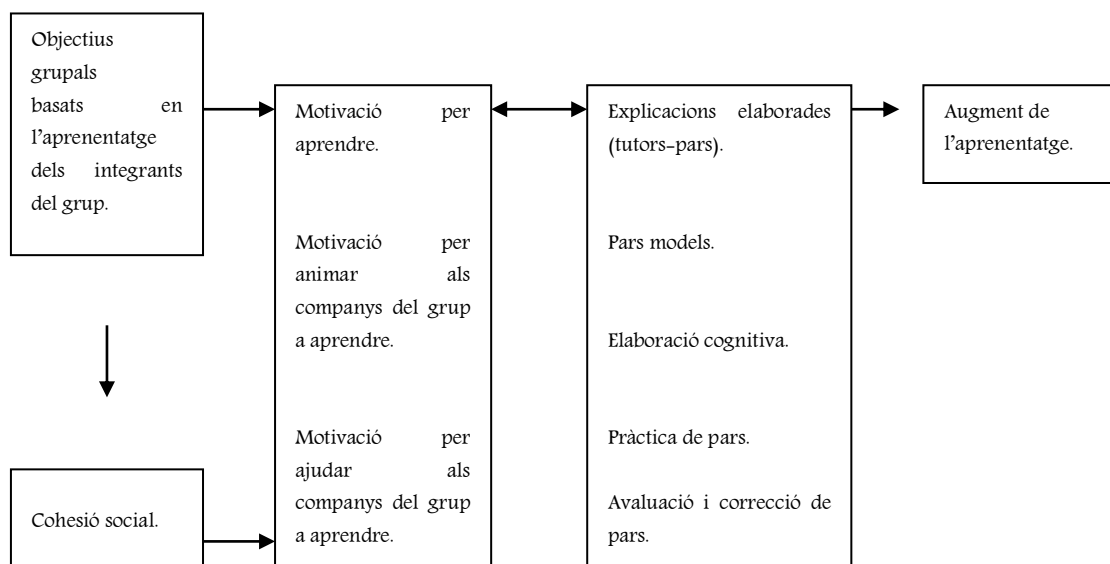
Aquest autor explica que els mètodes d'*Aprenentatge en Equips d'Alumnes*, igual que tots els mètodes d'aprenentatge cooperatiu, compartixen el principi bàsic que els alumnes han de treballar junts per aprendre i són tan responsables de l'aprenentatge dels seus companys com del seu propi.

Els quatre mètodes principals del Programa d'*Aprenentatge en Equips d'Alumnes* de Slavin són: *Student Teams-Achievement Division (STAD)*, *Teams-Games-Tournaments (TGT)*, *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)* i *Team Accelerated Instruction (TAI)*. Aquests mètodes han sigut extensament desenvolupats i investigats, i els tres conceptes que són centrals a tots ells, tot i que de distintes formes són: les recompenses d'equip, la responsabilitat individual i la igualtat d'oportunitats per a l'èxit (Slavin, 1999, 2010).

Per tant, els elements essencials dels equips cooperatius que des d'aquest model es consideren fonamentals perquè els alumnes aprenguen durant el treball en equip són: la responsabilitat individual, la igualtat d'oportunitats d'èxit i les recompenses d'equip. Aquest últim element, segons Putman (2005) és molt similar al concepte d'interdependència positiva.

Des d'aquest model s'explica que no és suficient en dir als alumnes que han de treballar junts, doncs necessiten tenir algun motiu per prendre's seriosament el rendiment de l'altre. A més, l'important no és fer alguna cosa junts, sinó aprendre alguna cosa com a equip. Quan la tasca del grup és fer alguna cosa, més que aprendre alguna cosa, la participació dels estudiants menys capaços potser siga vista com a interferència més que com a ajuda. En aquestes circumstàncies, tal volta siga més fàcil donar-se les respostes que explicar els conceptes o habilitats a l'altre. En canvi, quan la tasca del grup és assegurar-se que cada membre aprenga alguna cosa, l'interès de cada membre del grup està en gastar temps explicant els conceptes als seus companys (Slavin, 2010).

Seguint a Slavin (2010, 2011, 2012, 2014a, 2015) un model de com l'aprenentatge cooperatiu podria millorar l'aprenentatge es mostra a la Figura 1.



*Figura 1.* Com la cooperació millora l'aprenentatge

Aquest diagrama de relacions interdependents comença focalitzant en les metes de grup o incentius basades en l'aprenentatge individual dels membres del grup.

Açò dóna lloc a la motivació per aprendre i a animar i ajudar als companys del grup a aprendre, que activa els comportaments cooperatius (explicacions elaborades, pars models, elaboració cognitiva, pràctica de pars i avaluació i correcció de pars) que donaran lloc a l'aprenentatge. En aquest model, la motivació per tenir èxit condueix directament a l'aprenentatge, i també al comportament i actituds que fomenten la cohesió de grup, que dóna lloc a la motivació per aprendre i a animar als companys del grup a aprendre. Per tant, el model inclou tant la motivació per la tasca com la motivació per interactuar amb el grup (cohesió social).

A més, segons Slavin (2012, 2013) els resultats, en general, milloren si als estudiants se'ls ensenyen maneres específiques de treballar en grup que tracten ambdues estratègies, metacognitives i socials.

En definitiva, el model clàssic de Slavin centrat en tres elements essencials podem dir que, en l'actualitat, està incorporant dos elements més: l'ensenyança de les estratègies socials (habilitats de comunicació i de resolució de problemes) i l'ensenyança de les estratègies metacognitives (Slavin, 2012, 2013, 2014b).

Al model teòric d'aprenentatge cooperatiu de Slavin se l'ha anomenat l'enfocament curricular, perquè ha desenvolupat enfocaments cooperatius de currículum específic de suport a la instrucció en classes heterogènies (Putnam, 2005).

### c) El model *Aprenentatge Cooperatiu Kagan* de Spencer Kagan

Encara que el model Kagan ha evolucionat al llarg de les últimes dècades, i ha sigut identificat per una varietat de noms, una cosa mai ha canviat, el rol central que

les estructures juguen en l'aprenentatge cooperatiu. Aquest model, recentment, ha sigut anomenat *Aprenentatge Cooperatiu Kagan* (Kagan & Kagan, 2009).

Les Estructures Kagan són seqüències d'interacció altament estructurades que permeten als estudiants processar la informació. Les estructures estan dissenyades amb cura per estructurar els patrons d'interacció de l'estudiant (Kagan, 2014). A més, poden ser combinades per elaborar classes “de moltes estructures”, i cadascuna té distints dominis d'utilitat i són més eficaces per aconseguir algunes però no altres metes cognitives, acadèmiques i socials. L'eficaç disseny de lliçons implica usar una varietat d'estructures (Kagan, 1989).

Totes les Estructures Kagan són seqüències d'interacció pas per pas en què s'identifiquen els quatre principis bàsics simbolitzats per l'acrònim “*PIES*” (*Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation* i *Simultaneous interaction*) però de diferents maneres (Kagan, Kagan & Kagan, 2012; Kagan, 2014). Aquests quatre principis bàsics són l'essència de l'aprenentatge cooperatiu (Kagan & Kagan, 2009). A la Taula 6 presentarem els quatre principis (*PIES*) i les qüestions fonamentals que els definixen.

Taula 6

*Principis de l'aprenentatge cooperatiu de Kagan i qüestions clau que els definixen*

	Principi	Qüestions fonamentals
P	<i>Positive interdependence</i> (Interdependència positiva)	L'èxit d'un beneficia als altres? És necessària la contribució de tots?
I	<i>Individual accountability</i> (Responsabilitat individual)	Es requereix un treball individual per a l'execució de la tasca en grup?
E	<i>Equal Participation</i> (Participació igualitària)	Hi ha igualtat de participació?
S	<i>Simultaneous interaction</i> (Interacció simultània)	Quin percentatge d'alumnat està actiu a la vegada?

Finalment, a la Taula 7 mostrarem els trets més significatius diferenciadors dels tres grans models de l'aprenentatge cooperatiu.

Taula 7

*Trets diferenciadors dels principals models de l'aprenentatge cooperatiu (elaboració pròpia)*

Models AC Trets característics	<i>Aprenentatge en Equips d'Alumnes de Slavin</i>	<i>Aprenre Junts dels Johnson</i>	<i>Aprenentatge Cooperatiu Kagan</i>
Agrupaments	-Equips de quatre. -Tècniques d'aprenentatge cooperatiu.	-Equips de dos a cinc. -Combinar aprenentatge cooperatiu formal, informal i la controvèrsia constructiva.	-Equips de quatre. -Estructures cooperatives.
Èmfasi del model	-Èmfasi en l'aprenentatge individual sobre el grupal. -Interdependència = estructura de recompensa.	-Èmfasi en la productivitat grupal. -Interdependència = estructura de meta i interdependència de mitjans.	-Èmfasi en la productivitat individual sobre la grupal. -Interdependència = estructures cooperatives.
Tipus de cooperació entre iguals i currículum	-Indagació estructurada amb mètodes. -Currículum específic per a àrees curriculars i diversos cursos.	-Guies d'aprenentatge cooperatiu. -No currículum específic per a les àrees curriculars, sinó formats de programacions d'aula per nivells.	-Indagació estructurada amb estructures. -No currículum específic per a les àrees curriculars, sinó lliçons d'estructures cooperatives.
Resultats previstos	-Adquisició d'informació acadèmica bàsica i habilitats d'aprenentatge.	-Millora de: esforç per rendir, relacions interpersonals positives i ajust psicològic.	-Millora de: treball en equip, cohesió de classe, pensament, informació compartida, comunicació i rendiment.

Elements essencials del model	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recompenses d'equip.</li> <li>-Responsabilitat individual.</li> <li>-Iguals possibilitats d'èxit.</li> <li>-Ensenyar estratègies interpersonals.</li> <li>-Ensenyar estratègies metacognitives.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interdependència positiva (objectius, recompensa/festeig, recursos, rols, tasques, identitats, amb l'enemic extern i de fantasia).</li> <li>-Responsabilitat individual.</li> <li>-Interacció promotora.</li> <li>-Ús apropiat de les habilitats socials.</li> <li>-Autorreflexió del grup.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interdependència positiva.</li> <li>-Responsabilitat individual.</li> <li>-Participació igualitària.</li> <li>-Interacció simultània.</li> </ul>
Recompenses, avaluació i motivació	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Competició entre equips.</li> <li>-Estructura d'incentius: recompenses grupals (qualificacions, diplomes, descansos extra, etc.) en funció de la productivitat individual.</li> <li>-Es qualifica al grup en base al rendiment de cada membre de l'equip.</li> <li>-Motivació amb recompenses extrínseques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No competició.</li> <li>-Estructura d'incentius: recompenses d'equip (pegatines, activitat agradable, etc.) en funció de la qualitat del producte grupal.</li> <li>-Es qualifica al grup de forma global, és a dir, productes de grup i qualificacions d'equip.</li> <li>-Motivació amb recompenses intrínseques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No competició.</li> <li>-Estructura d'incentius: alabances i celebracions d'equip.</li> <li>-Es qualifica als alumnes en base al seu rendiment individual, sense notes de grup.</li> <li>-Motivació sense recompenses ni competicions.</li> </ul>
Perspectives teòriques dels efectes del rendiment en l'aprenentatge cooperatiu	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conjugació de les quatre perspectives: motivacional, cohesió social, desenvolupament cognitiu i elaboració cognitiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conjuga la Teoria de la Interdependència Social (o perspectiva de la cohesió social) i la perspectiva motivacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Perspectiva de la cohesió social.</li> </ul>
Teoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Neoconductisme i Psicologia Social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dinàmica de Grups i Psicologia Social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dinàmica de Grups i Psicologia Social.</li> </ul>



Revisat l'estat de la qüestió dels elements essencials dels equips cooperatius en els diferents models, revisarem aquests elements en algunes de les estructures cooperatives més destacades en la literatura.

#### a) L'estructura cooperativa Trencaclosques d'Aronson

La Tècnica Puzzle d'Aronson dintre de les tècniques de cooperació a l'aula és, tal volta, la més representativa. Aquesta tècnica crea interdependència entre els alumnes, ja que dividix entre tots les tasques d'aprenentatge i estructura les interaccions mitjançant equips de treball. Es dona una interdependència de finalitats i mitjans i els alumnes depenen uns dels altres per aconseguir els seus objectius (García, 1996). En ella es combinen dos tècniques que funcionen amb èxit: cooperar i ensenyar als companys, col·locant als alumnes en grups de col·laboració (puzzle i experts) on cada alumne té l'oportunitat d'ensenyar i aprendre. En la Tècnica Puzzle d'Aronson cada estudiant d'un equip heterogeni té atorgada una part determinada d'un tema objecte d'estudi de la qual arriba a convertir-se en un "expert". Els estudiants de diferents equips amb la mateixa part del tema es junten per discutir-ho en grups d'experts i, després, tornen als seus equips originaris per ensenyar als seus companys allò que han après (Traver, 2000).

Dintre dels diferents rols a exercir per l'alumnat és fonamental el rol de "líder" del grup. El líder del grup facilita i orienta el treball de la resta del grup, constituint-se en un intermediari entre la funció docent i el treball a desenvolupar pel grup. Per garantir el bon funcionament del grup és necessari preparar adequadament a l'alumnat en el paper de líder; paper pel que han de passar tots els alumnes, i que

garantix l'organització i el funcionament adequat dels grup de treball (al nivell d'igualtat) (Aronson & Patnoe, 1997).

Segons Aronson & Patnoe (1997) “el comportament cooperatiu no ocorre tot d'una vegada. Requerix temps i pràctica per als xiquets usar aquesta tècnica eficaçment perquè no és fàcil trencar amb els vells hàbits” (p. 11).

Slavin (1999) presenta una forma més pràctica i fàcil d'adaptar anomenada el Trencaclosques II. Segons Huertas & Montero (2001) les modificacions introduïdes per Slavin (1986) incidixen sobre varies de les fases de la tècnica original, proposant, fonamentalment que la informació no es presente de forma fraccionada a l'equip. De tal manera que, ni el professor haja de forçar la independència dels blocs de contingut, ni els estudiants hagen d'ignorar completament la visió del conjunt abans de començar a treballar.

Huber & Huber (2008) van desenvolupar el mètode *Partner-Puzzle* com una modificació a l'original mètode *Jigsaw*. En aquest mètode els aprenents sempre treballen per parelles, i es basa en l'assumpció que sols l'especialització de la tasca no garantix l'aprenentatge eficaç, els aprenents també han de ser recolzats per les directrius i les prescripcions de les activitats d'aprenentatge.

Finalment, conclourem destacant que els elements essencials dels equips cooperatius que, des de la tècnica cooperativa Trencaclosques, són fonamentals perquè els alumnes aprenguen durant el treball en quip cooperatiu són la interdependència positiva de finalitats i de mitjans (recursos, tasques i rols).

## b) L'estructura cooperativa Grups d'investigació de Sharan & Sharan

Sharan (2014) explica que per a un projecte de Grups d'Investigació la classe s'organitza en grups d'estudiants heterogenis o d'interés, que plantegen qüestions sobre un tema, investiguen respostes i construeixen coneixement a través de la investigació individual i cooperativa. La seua posada en pràctica es pot combinar amb altres tècniques, tal com *Jigsaw* i Estructures.

Un primer element, segons Sharan & Sharan (2004), és el desenvolupament d'una comunicació verbal productiva entre l'alumnat, i per tal d'aconseguir-la cal establir un clima i unes normes a l'aula que animen als estudiants a parlar i desenvolupar les destreses per al debat. És a dir, s'ha de realitzar cert entrenament previ en les habilitats socials i comunicatives. Aquesta etapa es sol anomenar preparació del terreny o construcció d'equips (Slavin, 1999). A més, els estudiants es beneficien si la composició del grup permaneix estable durant el temps que es tarda en practicar les destreses per al debat. D'aquesta forma, els estudiants no han d'estar constantment reajustant-se als nous companys mentre estan aprenent noves destreses (Sharan & Sharan, 2004).

Altre element fa referència a que la tasca d'aprenentatge que fomenta la interacció cooperativa hauria de dissenyar-se de forma que cadascun dels membres del grup pugui participar fàcilment, proporcione a tots l'oportunitat de parlar i que els membres del grup hagen de fer eleccions i prendre decisions conjuntament (Sharan & Sharan, 2004).

En relació a reflexionar sobre el procés del grup, Sharan & Sharan (2004) expliquen que, amb freqüència, els professors es senten pressionats per atorgar més

importància al contingut acadèmic d'una tasca que al procés seguit per realitzar-la. Dedicant un poc de temps al final d'una activitat d'aprenentatge cooperatiu a repassar com han treballat junts, el professorat i l'alumnat poden comprendre millor com els afecta la cooperació.

Ara bé, existix una destresa més que l'estudiantat hauria d'adquirir abans d'iniciar un projecte d'investigació en grup. Ens referim a la planificació cooperativa, que és un component crític d'aquesta estructura. En la investigació en grup és essencial el plà d'investigació que els estudiants preparen en cooperació. En cada fase de la investigació els estudiants organitzen el seu treball per aconseguir un objectiu determinat (Sharan & Sharan, 2004). Junts, decidixen què volen investigar per “resoldre” el problema, quins recursos necessiten, qui farà cada cosa i com presentaran el seu projecte davant la classe. Les habilitats de planificació cooperativa, a l'igual que altres destreses, poden i haurien de desenvolupar-se de forma gradual i sistemàtica en diverses situacions abans que la classe emprengui un projecte d'investigació a gran escala (Slavin, 1999).

Finalment, comentarem que els elements essencials dels equips cooperatius que des de la tècnica cooperativa Grup d'Investigació es consideren fonamentals per a l'aprenentatge dels alumnes són: la interdependència positiva de tasques, les habilitats socials i comunicatives, les habilitats de planificació cooperativa i el processament grupal.

### c) L'estructura cooperativa Instrucció Complexa de Cohen

La Instrucció Complexa és una tècnica d'aprenentatge cooperatiu desenvolupada per Elizabeth Cohen i els seus col·laboradors a la Universitat de

Stanford. El seu objectiu és millorar la interacció d'igualtat d'estatus entre estudiants de diferents nivells acadèmics i socials durant el treball en grup (Pescarmona, 2015). Aquesta tècnica deixa de centrar-se en habilitats intel·lectuals altes, mitjanes i baixes, i considera diferents tipus d'habilitats intel·lectuals. La perspectiva de Cohen és coherent amb el treball de Gardner (1983) en la teoria de la Intel·ligències Múltiples. S'ha dissenyat per facilitar el desenvolupament d'habilitats de pensament i per millorar el funcionament lingüístic i acadèmic de xiquets de 2n fins a 5è d'educació primària en classes heterogènies (Putnam, 2005).

S'inicia l'activitat amb una introducció (explicació, visita, pel·lícula...) per motivar i estimular l'interès dels estudiants pel tema. Posteriorment, s'organitzen sessions de treball en grups de quatre estudiants i s'assigna un rol o tasca a cada component. Per a cada unitat didàctica s'assignen nous rols que adquirixen així un caràcter rotatori (Moliner, 2004).

Cohen (1994) argumenta que la tasca en petits grups tendix a desenvolupar jerarquies on alguns membres són més actius i influents que d'altres. Per comprendre com opera el procés cal tenir en compte un ordre d'estatus (una classificació social acordada on tots senten que és millor tenir una posició alta que una posició baixa). Exemples d'ordre d'estatus són la raça, classe social, sexe, habilitat de lectura i atractiu. Unit a aquest ordre d'estatus estan les expectatives generals de competència. Els membres del grup que tenen un estatus alt s'espera que siguin més competents que els membres amb un estatus baix, i com que els primers han de fer més per guiar i dirigir al grup.

L'autora explica que una manera òbvia de canviar les expectatives baixes per competència és dissenyar una situació on l'estudiant que s'esperava que fora

incompetent funciona com un expert. La manera més senzilla i probablement més segura de fer açò és encontrar una tasca on l'estudiant ja és un expert. Cada estudiant de la classe és expert en alguna habilitat intel·lectual valuosa, cal posar-los a prova i averiguar quines són. Un factor crucial és l'estatus amb què un estudiant entra al grup. En la construcció o planificació del treball en grup és fonamental tenir en compte la presència d'aquesta característica (Cohen, 1994 citat per Lobato, 1997). Aquest estatus no es referix sols a qualitats intel·lectuals o socials, sinó que abarca un ampli espectre de variables personals, socials i culturals. L'aspecte més negatiu és que tals característiques funcionen com l'efecte d'una profecia que es complix o verifica (Cohen, 1994).

D'aquesta manera, els materials curriculars són dissenyats per incloure activitats que són no concloents i requerixen pensament de més alt ordre. L'ús d'exercicis típics i llibre de text o materials de llibre d'exercicis no és recomanat (Putnam, 2005). L'avaluació és grupal sobre la presentació i l'informe i individual sobre l'acompliment dels rols (Moliner, 2004).

Per evitar el més possible l'efecte de l'estatus és necessari establir unes condicions (Cohen, 1994 citat per Lobato, 1997):

- a) Modificar els prejudicis dels alumnes i del professor.
- b) Preparar als alumnes per a la cooperació mitjançant l'ensenyança de les competències cooperatives específiques.
- c) Organitzar tasques complexes per donar als membres d'un grup l'oportunitat d'aprendre i de contribuir al treball grupal, i tasques que requerixen multiplicitat d'habilitats.

- d) Donar a cada membre del grup el rol o tasca a exercir de manera que el grup haja d'interactuar cooperativament per portar-lo a terme.
- e) Avaluar i optimitzar el treball de grup.

Recentment, en la investigació de Pescarmona (2015) s'explica que el tractament de l'estatus per part dels mestres requereix d'un veritable procés d'apropiació per la seua part. De manera que no sols fa a aquests mestres més conscients del problema de l'estatus i promou la seua habilitat d'observació per desenvolupar múltiples expectatives, sinó que també els porta a avaluar als estudiants en múltiples dimensions.

Per tant, conclourem que els elements essencials dels equips cooperatius que des d'aquesta tècnica es consideren fonamentals són: la interdependència positiva de tasques i de rols, l'ensenyança de les competències cooperatives específiques i el processament grupal.

A continuació, presentarem a la Taula 8 els trets característics de les tècniques cooperatives que acabem d'explicar, el Trencaclosques, els Grups d'Investigació i la tècnica d'Instrucció Complexa.

Taula 8

*Trets característics de tres de les principals tècniques cooperatives (elaboració pròpia)*

Tècniques AC	Trencaclosques d'Aronson	Grups d'Investigació de Sharan i Sharan	Instrucció Complexa de Cohen
Trets característics			
Agrupaments	-Equips de cinc o sis. -Agrupaments heterogenis.	-Equips de tres a cinc. -Agrupaments heterogenis o d'interès.	-Equips de quatre o cinc. -Agrupaments heterogenis.
Característiques de la tècnica	-La informació es transmesa pel mestre o un text. -Èmfasi de les tasques en la informació.	-La informació és elegida pels alumnes. -Èmfasi de les tasques en la solució de problemes, interpretació i aplicació d'informació.	-La informació és transmesa pel mestre. -Èmfasi de les tasques en la informació, en la solució de problemes, interpretació i aplicació d'informació.
Tipus de cooperació entre iguals	-Èmfasi en la tutoria entre iguals.	-Èmfasi en la investigació en grup.	-Èmfasi en la tutoria entre iguals i en la investigació en grup.
Resultats previstos	-Domini dels materials acadèmics proporcionats pel mestre, igual estatus per a tots els membres del grup.	-Búsqueda de coneixement, participació en la comprensió i solució de problemes, desenvolupament intel·lectual i social.	-Equitat en estatus social i oportunitats d'aprenentatge per millorar l'aprenentatge i les relacions socials.
Elements essencials de la tècnica	-Interdependència positiva de finalitats i de mitjans (rols, tasques i recursos).	-Interdependència positiva de tasques. -Habilitat socials i comunicatives. -Habilitats de planificació cooperativa. -Processament grupal.	-Interdependència positiva de tasques i de rols. -Ensenyança de les competències cooperatives específiques. -Processament grupal.
Estructura d'incentius i avaluació	-Estructura d'incentius: recompenses extrínseques i individuals (reforçament en forma d'alabança personal).	-Estructura d'incentius: recompenses fonamentalment intrínseques com a grup pel producte del grup.	-No s'empra l'estructura d'incentius.



	-Avaluació grupal en funció dels resultats individuals. Tots els estudiants de la classe són avaluats i qualificats individualment.	-Avaluació a la vegada individual i de grup. Exposicions de grup amb contribucions identificables, amb la garantia d'exàmens individuals per al propòsit d'assignar notes.	-Avaluació grupal sobre la presentació i l'informe, i individual sobre l'acompliment dels rols.
Perspectives teòriques dels efectes del rendiment en l'aprenentatge cooperatiu	-Perspectiva de la cohesió social.	-Perspectiva de la cohesió social.	-Perspectiva de la cohesió social i la perspectiva motivacional.
Teoria	-Dinàmica de Grups i Psicologia Social.	-Filosofia de l'educació de Dewey: Motivació Intrínseca, Constructivisme, Dinàmica de Grups. La societat de la classe de Thelen.	-Dinàmica de Grups, Intel·ligències Múltiples i Teoria dels Estats d'Expectativa.

#### d) Les Estructures cooperatives de Kagan

Acord a Kagan (1989) les Estructures cooperatives poden ser usades repetidament amb quasi qualsevol contingut, en una àmplia varietat de nivells i en diversos moments d'una programació d'aula. Aquest autor ha desenvolupat i investigat més de dues-centes estructures (Kagan, 2014) i cadascuna té diferents funcions anomenades "dominis d'utilitat" (Putnam, 2005). A les classes, estructures diferents són adequades per aconseguir els resultats següents: promoure el domini del material, fomentar el desenvolupament conceptual, contruir esperit d'equip, contruir esperit de la classe, construir comunicació i usos polivalents (Putnam, 2005).

Algunes de les Estructures cooperatives de Kagan més conegudes en el context escolar són les següents:

-*RoundRobin*: Cada estudiant per torns compartix alguna cosa amb els seus companys d'equip.

-*Think-Pair-Share*: Cada estudiant pensa individualment sobre un tema proporcionat pel professor, després forma parella amb una altre estudiant per discutir-ho i, finalment, compartixen les seues opinions amb la classe.

-*Co-op Co-op*: Els estudiants treballen en grup per produir un producte de grup i compartir-lo amb tota la classe. Cada estudiant fa una contribució particular al grup.

Finalment, destacarem que els elements essencials dels equips cooperatius que des de les Estructures cooperatives de Kagan són fonamentals per tal que els alumnes aprenguen són: la interdependència positiva, la responsabilitat individual, la participació igualitària i la interacció simultània.

En resum, pensem que pot ser molt útil per al professorat la classificació que realitza Slavin (2000) (citada per Sharan, 2010) d'alguns mètodes partint del tipus d'aprenentatge que promouen, ja que engloba part dels models i les tècniques que acabem d'explicar. En aquest sentit, si volem que els estudiants treballen junts ajudant-se per dominar un cos d'informació o habilitats relativament ben definides proposa *Student Teams-Achievement Division (STAD)*, *Jigsaw* o *Learning Together*. Ara bé, si el que pretenem és implicar a l'alumnat per solucionar un problema en grup, on són els membres del grup qui escriuen un informe i dissenyen un experiment o altre producte que reflexa la solució del problema, és a dir, l'anomenat aprenentatge basat en projectes, recomana *Group Investigation* i *Complex Instruction*.

### 2.2.2. La “construcció” de l’aula cooperativa

Tot i que la posada en marxa dels models i estructures cooperatives que acabem de presentar han anat configurant diverses maneres de “construir” l’aula cooperativa, estem d’acord amb Echeita (2012) que el fet d’aprendre cooperativament és una activitat bastant sofisticada i es tracta d’una empresa didàctica complexa i difícil.

La investigació en la implementació de l’aprenentatge cooperatiu indica que hi ha tres fases principals en aquest procés: la primera, preparació del preentrenament, que consisteix en examinar les perspectives teòriques i conciliar les creences personals sobre l’aprenentatge; la segona, l’entrenament en sí mateix, la millor assumpció es centra en experimentar l’aprenentatge cooperatiu, i finalment, el suport després de l’entrenament per assegurar l’èxit a llarg plaç (Jolliffe, 2015).

A continuació, molt breument desgranarem algunes maneres d’introduir l’aprenentatge cooperatiu a l’aula destacades per alguns autors de l’àmbit nacional (Díaz-Aguado, 2003; Pujolàs, 2008; Torrego, Monge, Pedrajas & Martínez, 2015; Traver & Rodríguez, 2011) i internacional (Baines *et al.*, 2008; Jolliffe, 2007; Johnson *et al.*, 1999; Kagan & Kagan, 2009; Slavin, Madden, Chambers & Haxby, 2009).

Díaz-Aguado (2003) presenta un model d’aprenentatge cooperatiu per a l’educació primària que es basa en quatre procediments: la formació d’equips cooperatius heterogenis, el desenvolupament de la capacitat de col·laboració dels alumnes, la realització de dos sessions d’aprenentatge cooperatiu, com a mínim, per setmana, i, finalment, la realització de l’avaluació mitjançant torneigs grupals o individuals. Per tal d’implementar l’aprenentatge cooperatiu a l’aula, Pujolàs (2008)

presenta el conjunt de recursos didàctics que s'articulen al Programa CA/AC entorn de tres àmbits d'intervenció estretament relacionats, que presentarem amb detall més endavant al capítol 4.

Per la seua part, d'acord a Torrego *et al.* (2015) les tres fases per a una implantació seqüenciada de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula són les següents. Una primera fase amb una duració de set a quinze dies en què es treballen tècniques cooperatives informals per parelles, sense establir rols i desenvolupant destreses de formació. Una segona fase amb una duració d'un a tres mesos en la qual es treballen tècniques cooperatives informals en equips estables de quatre components, introduint els rols i desenvolupant les destreses de funcionament. Finalment, una tercera fase amb una duració major a tres mesos en què es treballen tècniques de cooperació tant formals com informals en equips estables de quatre membres, perfeccionant els rols i desenvolupant destreses de formulació i fermentació.

Traver & Rodríguez (2011) argumenten que les carpetes o quaderns d'aprenentatge en grup constitueixen una de les principals ferramentes per implementar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. El seu disseny i estructura de treball propicia els elements necessaris que organitzen i orienten el treball a realitzar pels grups. D'aquesta manera, des de la creació dels grups a l'assignació de rols o a l'establiment de les normes que regulen la vida del grup, es van concretant i duent a la pràctica els diferents elements que estan a la base de l'aprenentatge cooperatiu.

Internacionalment, Baines *et al.* (2008) han elaborat el Programa *SPRinG* (*Social Pedagogic Research into Group-work*<sup>9</sup>) que es basa en quatre principis clau que faciliten el treball en equip eficaç: 1) l'organització física de la classe, 2) el desenvolupament de les habilitats de treball en equip acord a un enfocament relacional, 3) l'estructuració de la tasca que legitime el treball en equip i 4) la implicació de suport del professorat i altres adults durant el treball en grup. Jolliffe (2007) explica en cinc passos com implementar l'aprenentatge cooperatiu: cohesió de la classe (pas 1), construcció d'equip (pas 2), ser capaç de resoldre conflictes (pas 3), ensenyar les habilitats (pas 4) i incorporar l'aprenentatge cooperatiu a les lliçons (pas 5). A més a més, aquesta autora realitza una interessant proposta sobre com implementar l'aprenentatge cooperatiu a través de la gamma d'edats d'educació primària.

Johnson *et al.* (1999) comenten els aspectes que els docents han de tenir en compte per tal d'implementar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula: (1) especificar els objectius de l'activitat, (2) prendre decisions prèvies a l'ensenyança respecte dels grups, la disposició de l'aula, els materials educatius i els rols dels estudiants en el grup, (3) explicar la tasca i l'estructura d'objectius als estudiants, (4) posar en marxa l'activitat cooperativa, (5) controlar l'efectivitat dels grups d'aprenentatge cooperatiu i intervindre quan siga necessari i (6) avaluar els assoliments dels alumnes i ajudar-los a discutir com ha resultat la col·laboració en el grup. Seguint a Kagan & Kagan (2009) les set claus per a l'aprenentatge cooperatiu exitós i les habilitats del professor associades amb cadascuna d'elles es presenten a la Taula 9.

---

<sup>9</sup> Més informació en el web: <http://www.spring-project.org.uk/>

## Taula 9

*Les set claus per a l'aprenentatge cooperatiu exitós de Kagan (Kagan & Kagan, 2009)*

Les Set Claus	
Clau 1. Estructures	Com usar les estratègies instruccionals de l'aprenentatge cooperatiu.
Clau 2. Equips	Com i quan formar i refer els diversos tipus d'equips.
Clau 3. Direcció	Com dirigir la classe cooperativa.
Clau 4. Fomentar l'esperit de la classe	Com crear una comunitat d'aprenents cooperativa i afectuosa.
Clau 5. Fomentar l'esperit de l'equip	Com desenvolupar poderosos equips d'aprenentatge.
Clau 6. Habilitats Socials	Com desenvolupar les habilitats dels estudiants per a cooperar.
Clau 7. Principis bàsics ( <i>PIES</i> )	Com usar els principis provats de l'aprenentatge cooperatiu.

El Programa *Success For All (SFA)* ha sigut desenvolupat pel Professor Slavin i el seu equip d'investigadors del *Center for Research on Education of Students Placed at Risk (CRESPAR)* de la Universitat de John Hopkins. L'objectiu fonamental d'aquest programa és evitar el fracàs escolar de l'alumnat més desfavorit i de famílies amb ingressos més baixos. Es fonamenta que l'èxit escolar es produïx quan l'aprenentatge afecta a tots, no sols a alguns, fomentant la solidaritat entre l'alumnat i també entre les famílies (Rodríguez *et al.*, 2013). D'acord a Slavin *et al.* (2009) el *SFA* està format per diversos components (Programa de Lectura, etc.) que s'estructuren al voltant d'un Cicle d'Instrucció Eficax basat en el *STAD (Student Teams Achievement Divisions)*, un procés d'aprenentatge cooperatiu definit per Robert Slavin al seu llibre "*Using Student Team Learning*".

Finalment, a la Taula 10 presentarem les recomanacions positives i negatives que segons Murphy, Grey & Honan (2005) cal tenir en compte per a la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula.

Taula 10

*Recomanacions per a la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula (Murphy et al., 2005)*

Positiu	Negatiu
Assegurar que els elements bàsics estan inclosos: interdependència, responsabilitat individual i avaluació del treball en grup.	Implementació d'una lliçó d'aprenentatge cooperatiu sense incloure els elements essencials.
Al principi fer un pla escrit.	Implementar una lliçó d'aprenentatge cooperatiu sense un pla escrit de com implementar cada element en un format pas a pas.
Definir una manera pas a pas sobre com posar en pràctica els elements essencials d'una manera pràctica.	Usar un pla genèric d'aprenentatge cooperatiu per a totes les lliçons.
Fer nous plans d'aprenentatge cooperatiu per a cada tema/lliçó.	Implementació d'una lliçó sense equipar als xiquets amb les habilitats socials cooperatives necessàries.
Seleccionar companys de treball adequats per als estudiants objectiu.	Intervenció i proporcionar massa ajuda. Mentre que el monitoratge és important, la intervenció altera la participació del grup.
Assegurar que als xiquets inicialment els són ensenyades les habilitats socials cooperatives.	Intentar canviar una tasca de l'estudiant objectiu.
Proporcionar supervisió contínua i reforç per l'ús de les habilitats socials.	
Assegurar que la intervenció és suficientment llarga ( manca de desenvolupament de la maduresa donarà lloc a la reducció de l'eficàcia).	
La intervenció necessita ser suficientment llarga. Al grup se li ha de permetre madurar.	
Els mestres han d'estar formats pel que fa a com posar en pràctica tots els elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu.	

Les recomanacions de caire general per a la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula que acabem de presentar, pensem que poden ser d'utilitat per a la pluralitat de maneres de "construir" l'aula cooperativa revisades. A més, cadascuna de les maneres de "construir" l'aula cooperativa ens apropa al seu *modus operandi*, és a dir, el seu propi desenvolupament a l'aula.

### 2.2.3. El desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula

Sharan (2002) explica que, actualment, poques respostes fiables estan disponibles sobre el temps i l'aprenentatge cooperatiu, plantejant la qüestió de quan de temps els porta als estudiants interioritzar els procediments de l'aprenentatge cooperatiu perquè ells puguin derivar en el màxim benefici d'aquest estil d'aprenentatge.

Per tal de realitzar una aproximació a aquesta qüestió, revisarem les investigacions longitudinals que s'han realitzat sobre l'aprenentatge cooperatiu a nivell nacional (Riera, 2010, 2011) i internacional (Baines, Rubie-Davies & Blatchford, 2009; Bertucci, Johnson, Johnson & Conte, 2011; Bertucci, Hilk, Johnson & Johnson, 2016; Christie, Tolmie, Thurston, Howe & Topping, 2009; Gillies, 2003; Lew, Mesch, Johnson & Johnson, 1986a; Lew, Mesch, Johnson & Johnson, 1986b; Lew, Mesch, Johnson & Johnson, 1986c; Mesch, Johnson & Johnson, 1988; Johnson *et al.*, 1999; Johnson, 2013; Sharan & Sharan, 1976; Stevens & Slavin, 1995).

Les clàssiques recerques longitudinals que els germans Johnson han realitzat junt a Lew i Mesch, de més de cinc mesos de duració (Lew *et al.*, 1986a, c) i de més de sis mesos (Lew *et al.*, 1986b), investigaren l'impacte que produïx el fet d'oferir recompenses per l'ús d'habilitats socials en la interdependència i el rendiment acadèmic. Mesch *et al.* (1988) van arribar a la conclusió que tant la interdependència positiva de finalitats com la de recompensa són necessàries per maximitzar el rendiment. Johnson *et al.* (1999) expliquen que no és fàcil aconseguir que els membres dels grups de treball col·laboren en benefici del grup i es facen càrrec dels rols que a ells els són assignats en cadascuna de les assignatures d'estudi. Els estudiants



tendixen a atravesar una sèrie de fases així com ells interioritzen aquesta manera d'actuar. A més, recentment, Johnson (2013) comenta que es necessiten al voltant de dos anys per posar en pràctica l'aprenentatge cooperatiu a l'aula d'una manera que siga efectiva i natural.

Bertucci *et al.* (2011) expliquen que pot ser que als estudiants els porte temps aprendre i dominar els procediments per involucrar-se en la interdependència positiva de tasca i de recurs, especialment, per a aquells que mai abans havien participat en grups d'aprenentatge cooperatiu. Una vegada els procediments són dominats, els avantatges de l'aprenentatge cooperatiu ixen a la palestra i el rendiment de l'estudiant incrementa. El treball en equip implica complexos habilitats socials, tals com lideratge, comunicació, construcció de confiança, presa de decisions i habilitats de resolució de conflictes. Així, durant un curt temps, els estudiants inexperts i sense aquestes habilitats hauran de centrar-se més en el treball en equip que en la tasca de treball. L'estudi de Bertucci *et al.* (2016), després que estudiants de primària participaren en un programa d'aprenentatge cooperatiu d'un any, va concloure que els estudiants assignats a la condició d'interdependència de meta i de tasca van mostrar un rendiment més alt, més cooperació i més percepció de suport acadèmic i social dels iguals.

Les troballes de Baines *et al.* (2009), després d'un any d'implantació del Programa *SPRING*, indiquen efectes positius en interaccions grupals que implicaven a tots els xiquets, menys comportament gorró (*free rider*) i treball productiu relacionat amb les interaccions, és a dir, parla de més alt ordre i raonament en grup. Parla sostinguda sobre temes de conversació pressuposa un focus conjunt d'atenció i sostinguda intersubjectivitat. Però parla sostinguda als grups *SPRING* també reflexava

un enfocament més sistemàtic per a una implicació conjunta en resoldre el problema i prendre una decisió. Per a la parla sostinguda sobre un tema els membres del grup consideraven amb detall els arguments d'ambdós a favor i en contra per prendre una decisió particular, i pot ser que implique un enfocament més sistemàtic per al raonament.

En el marc del Programa *SPRING*, tant a escoles urbanes com rurals i a classes d'edats combinades i d'una sola edat, en un estudi d'un any de duració, Christie *et al.* (2009) sobre si la qualitat del treball en grup col·laboratiu observada millorava en classes on el professor desenvolupava les habilitats del treball en grup dels xiquets, i on introduïa més activitats que proporcionaven oportunitats per a la interacció d'iguals, ambdues, les observacions de la interacció entre iguals i la qualificació global de la qualitat col·laborativa mostraven millores significatives en el transcurs del temps d'intervenció. Les millores foren particularment evidents en la qualitat del diàleg observat, i les tres categories més freqüentment observades del comportament de diàleg de l'alumnat van ser l'intercanvi de propostes, les explicacions i les instruccions durant les activitats de treball en grup. Aquesta és una encoratjadora troballa, ja que el compartir propostes i explicacions està d'acord amb el tipus de parla exploratòria àmpliament proposada per Mercer (2000) i els elements de discussió de grup constructiva de Howe & Tolmie (2003) en contextos experimentals.

Stevens & Slavin (1995) comenten que els crítics (per exemple, Bossert, 1989) han qüestionat si els efectes de l'aprenentatge cooperatiu pot ser que siguin deguts a la novetat o efecte *Hawthorne*, i si un ús intensiu a llarg plaç de programes d'aprenentatge cooperatiu podria ser menys eficaç. Per altra part, pot ser que així com els estudiants experimenten els mètodes d'aprenentatge cooperatiu en moltes

assignatures i durant períodes més llargs, creixquen les seues habilitats per treballar cooperativament i una percepció que la cooperació conduïx a l'èxit podria ser generalitzada. De manera que l'ús a llarg plaç de l'aprenentatge cooperatiu és més eficaç que posades en pràctica més limitades en el temps. La duració de l'estudi reduïx enormement el potencial de l'efecte *Hawthorne*, que són principalment efectes d'atenció i novetat. En un estudi breu, aquests efectes podrien ser importants, però en el seu estudi, de dos anys de duració, no pareix probable que la novetat podria mantenir efectes sostinguts en les principals assignatures acadèmiques durant dos anys. Si els resultats foren deguts als efectes *Hawthorne* l'efecte hauria de ser vist durant els primers mesos, i en el seu estudi més guanyats van ser vists durant el segon any que durant el primer.

En aquest sentit, els estudiants de l'escola de primària cooperativa enumeraven significativament més amics que ho feren en les escoles més tradicionals, indicant que hi havien millors relacions entre els iguals de les escoles de primària cooperatives. En aquest mateix estudi, durant el primer any les dades de rendiment mostraven avantatges petits i no significatius en els estudiants amb dificultats d'aprenentatge. Ara bé, els resultats després del segon any de l'estudi recolzaven la hipòtesi que els programes d'aprenentatge cooperatiu ben estructurats poden ser vehicles per millorar la integració exitosa dels estudiants amb dificultats d'aprenentatge a l'aula normal (Stevens & Slavin, 1995). Els pocs estudis de diversos anys que han sigut realitzats han enconrat efectes que varien segons els mètodes usats. Un estudi de dos anys de *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)*, que usava metes de grup basades en la responsabilitat individual, va tenir efectes positius significatius en el rendiment dels estudiants. De manera similar, en un estudi de tres anys de *CIRC* en classes bilingües, encontraren efectes positius en rendiment de lectura i llengua. Varis

estudis de diversos anys de *Success for All* també van encontrar considerables efectes positius en el rendiment de lectura dels estudiants.

Pel contrari, un estudi de diversos anys sobre els mètodes d'aprenentatge cooperatiu desenvolupats per Sharan & Sharan (1976) (citats per Stevens & Slavin, 1995), on es va ensenyar als xiquets a descomposar tasques de grup en subtasques i s'emfatitzava en la producció d'un producte de grup, els efectes positius en el rendiment dels estudiants van ser petits. Altre estudi va posar en pràctica mètodes d'aprenentatge cooperatiu durant un període de cinc anys, començant amb els xiquets en jardí d'infància i continuant amb la mateixa cohort fins al 4t curs, també emfatitzant en la producció d'un producte de grup. Aquest estudi no va encontrar efectes en el rendiment en comparació amb les escoles de control, però van haver efectes positius en comportament prosocial, solució de problemes socials i adherència a valors democràtics. Steven & Slavin (1995) en els dos darrers estudis justifiquen els pocs efectes en el rendiment ressaltant que els productes de grup no necessitaven que cada estudiant participara igualment, i no hi havia manera de conduir la responsabilitat de cada estudiant durant el procés. Els bons resultats en els programes d'aprenentatge cooperatiu depenen de l'ús de metes de grup basades en la responsabilitat individual.

En els cinc estudis revisats per Gillies (2003), respecte al temps, podem destacar que quan els xiquets tenien més oportunitats per treballar junts en activitats amb tasques estructurades, els grups estaven més cohesionats i els membres s'esforçaven en facilitar-se l'aprenentatge responant a les sol·licituds d'ajuda i oferir ajuda quan no era explícitament sol·licitada.

A nivell nacional, Riera (2011) després d'implementar el Programa CA/AC en un aula al llarg del segon cicle de primària, és a dir, dos anys, conclou el següent respecte als factors de qualitat d'un equip cooperatiu:

- En quant a la interdependència positiva de finalitats va haver una millora considerable al final del curs 2007-2008, mentre que en el curs 2006-2007 no va ser tan notable, evidenciant que l'aprenentatge cooperatiu no és simplement un mètode sinó també un contingut a aprendre.
- En el factor interdependència positiva de rols també es va veure clarament reflectida una millora, que va condicionar la millora del funcionament de l'equip.
- En quant al factor interdependència positiva de tasques també havia millorat.

El desenvolupament de la interdependència de finalitats, de rols i de tasques van ser els factors en què més va millorar la puntuació (Riera, 2011).

Riera (2010) explica que en la resta de factors (interacció cara a cara, desenvolupament d'habilitats socials i autoavaluació) va haver un petit retrocés durant el curs 2007-2008, però res significatiu. Pel que fa a la interacció cara a cara el canvi sols fou d'unes dècimes, i tot i que el desenvolupament d'aquesta habilitat no va ser considerable, a diferència d'altres, la puntuació final obtinguda va ser molt bona. En el factor de l'autoavaluació tampoc hi va haver molta millora, però aquests resultats ens indicaven que d'entrada, durant el curs 2006-2007, la puntuació d'aquest factor ja era alta. En quant a les habilitats socials els resultats obtinguts evidenciaven que ja en el curs 2006-2007 van desenvolupar-se a nivell general i per a tots els equips assolint una puntuació alta, i en el curs 2007-2008 també es va mantenir aquesta tendència.

El que sí és va fer ben evident és que ningú naix amb habilitats socials, sinó que aquestes s'aprenen. A més, les habilitats socials són importants per afavorir la resta de factors.

A més a més, tant a nivell nacional (Álvarez, 2012; Echeita, 2001, 2012; Escámez *et al.*, 2002; García *et al.*, 2001; Martínez-Fernández *et al.*, 2011; Más, Negro & Torrego, 2012; Pujolàs, 2008; Suárez, 2010) com internacional (Baines *et al.*, 2008; Jolliffe, 2015) diversos autors han realitzat algunes consideracions de caràcter més general sobre la “construcció” de la cooperació, destacant que aprendre de manera cooperativa és una tasca complexa i que s'aconsegueix a llarg plaç.

En aquest sentit, Baines *et al.* (2008) argumenten que el treball en grup comença bé però després decau. Açò pot ocórrer quan es permet massa temps de treball en grup, quan els grups han tingut un descans (vacances) o quan el principal objectiu de l'activitat ha sigut acabat. Per la seua part, Jolliffe (2015) comenta que la cooperació entre els alumnes a l'aula es construeix lentament.

Segons Echeita (2012) aprendre cooperativament és una activitat bastant sofisticada, una maquinària amb diversos engranatges que han de funcionar simultàniament i ben engrasats. Els resultats que cap esperar no són “mecànics”, sinó dependents de tota una sèrie de factors i condicions, així com d'un treball sostingut en el temps (Echeita, 2001). Al respecte, la interdependència positiva és una de les principals claus o peces d'aquesta maquinària i de les més delicades. La interacció cara a cara necessita temps i tranquil·litat. Les habilitats socials és una de les peces més difícils de la maquinària cooperativa, doncs, per un costat, quan es comença tard a

treballar de forma cooperativa, és poc probable que l'alumnat les tinga afiançades i per açò li serà més costós i, en ocasions, frustrant treballar amb altres (Echeita, 2012).

D'altra banda, Alvarez (2012) fent referència a les metodologies dialògiques argumenta que, fruit de l'escolarització anterior i del seu desenvolupament evolutiu, no és d'extranyar que quan a l'alumnat se li permet prendre la paraula per incorporar el seu coneixement al grup sorgixquen problemes, donat el seu escàs aprenentatge en demanar la paraula per parlar i acceptar l'espera. No podem conversar en un aula de primària sense el sotmetiment conscient a unes normes si desitgem que aquesta metodologia didàctica resulte formativa. Aquestes serà precis anar construint-les en cada cas, però pareix pertinent el que planteja Haynes (2004) "escoltar atentament, no interrompre a la resta ni mostrar-se dominant amb ells, respectar-se els uns als altres i no ridiculitzar a ningú" (p. 45). En principi és sols qüestió de temps. El principal problema és el desgast que produïx i que, en moltes ocasions, quan pot donar-se per aconseguit és possible que haja acabat el curs i s'haja de començar de zero amb altre grup distint (Álvarez, 2012).

Acord a Más *et al.* (2012) el com vaja a transcórrer la vida del grup depèn del temps i la qualitat de les activitats que es desenvolupen a l'aula. En la mateixa línia, García *et al.* (2001) i Escámez *et al.* (2002) argumenten que el concepte de cooperació és fàcil, però canviar un aula amb èmfasi individualista i competitiu en un aula dominada per la col·laboració és un procés complex i a llarg plaç. Tanmateix, per a Suárez (2010) la conformació d'un equip cooperatiu no és una tasca fàcil d'aconseguir, "la cooperació, doncs, ha de ser construïda; no és una cosa que es dona naturalment" (p. 92-93). Martínez-Fernández *et al.* (2011) comenten que el treball en equip podria no ocórrer espontàniament. Segons Pujolàs (2008) l'aprenentatge del

contingut “treball en equip” no té un final delimitat: es tracta d’un procediment que cada dia podem aprendre millor, es tracta d’aprendre unes habilitats socials el domini de les quals és progressiu i en certa manera il·limitat.

Presentat l’estat de la qüestió sobre les recerques longitudinals, pensem que és el moment de revisar les aportacions dels diversos autors respecte a les característiques que tenen els equips cooperatius de qualitat, per tal de veure si tenen en compte la duració dels equips i l’estructuració del treball en equip (Alexander, 2008; Baines *et al.*, 2008; Diaz-Barriga, 2006; Duran, 2014, 2015; Echeita, 2012; Huber & Huber, 2008; Jacobs, Power & Loh, 2002; Jolliffe, 2007; Martínez-Fernández *et al.*, 2011; Miquel, 2015; Prieto, 2007; Stavroula, Filippatou & Anthopoulou, 2014).

Johnson *et al.* (1999) diferencien els grups cooperatius dels anomenats grups no cooperatius: els “grups de pseudoaprenentatge”, els “grups o equips d’aprenentatge tradicional” i els “grups d’aprenentatge cooperatiu d’alt rendiment”. La curva de rendiment del grup d’aprenentatge mostra que el rendiment de qualsevol grup reduït depèn de com aquest estiga estructurat. S’ha de diagnosticar en quin punt de la curva de rendiment s’entren els grups, enfortir els elements bàsics de la cooperació i fer avançar als grups fins que arriben a ser realment cooperatius. Així, perquè la cooperació funcione bé, hi ha cinc elements essencials que han de ser explícitament incorporats en cada classe (Johnson *et al.*, 1999).

Johnson, Johnson & Holubec (2002) expliquen que els membres del grup necessiten temps i experiència treballant junts per convertir-se en un grup eficaç, o que hi ha una disciplina per crear cooperació. Els elements bàsics d’estructurar la



cooperació, els *PIGS F<sup>10</sup>*, no són una sèrie d'elements que caracteritzen als bons grups, són un règim que, si són seguits rigorosament, produiran les condicions per a la cooperació eficaç. En aquest sentit, Bertucci *et al.* (2011) fan referència a l'estructuració de treball en equip, ja que expliquen que aprendre a treballar en equip hauria de portar menys temps en procediments altament estructurats que en procediments relativament desestructurats. Una vegada els estudiants aprenen els procediments i les habilitats necessàries per treballar junts cooperativament i les usen automàticament, els esforços cooperatius haurien de donar lloc a un rendiment més alt que els esforços individualistes.

Segons Johnson *et al.* (1999) els docents han d'identificar i estructurar de manera cooperativa les activitats genèriques i les tasques habituals de classe. Les guies d'aprenentatge cooperatiu són procediments d'aprenentatge cooperatiu estandaritzats carents de continguts que indiquen les accions detallades dels alumnes, ja siga per (a) conduir activitats genèriques repetides (com escriure informes o fer presentacions) o per (b) realitzar rutines de l'aula (com revisar tasques per a la llar o revisar proves). Les activitats cooperatives reiterades i les rutines d'aula ofereixen una base sobre la qual es pot "construir" un aula cooperativa.

En relació al temps de duració dels equips, a més dels grups d'aprenentatge cooperatiu formal i informal, existix la necessitat de grups cooperatius base permanents que permeten relacions d'un relatiu llarg plaç entre els alumnes. Els grups cooperatius base han de ser d'almenys un semestre o un any, i preferentment fins que els alumnes es graduen. Els grups s'han de mantenir el temps necessari per aconseguir

---

<sup>10</sup> Acrònim de *Positive interdependence, Individual accountability, Group processing, Social Skills i Face to face interaction.*

l'èxit i quan més numerosa siga la classe i més complexa la matèria més important serà tenir grups base. Les raons que justifiquen l'ús dels grups cooperatius base són les següents: (1) relacions més afectuoses, major suport social i més compromís amb l'èxit dels altres, (2) possibilitat de preocupar-se pels altres i per un mateix, (3) motiven als estudiants a treballar durament ja que tenen responsabilitats personals individuals, (4) poden canviar les actituds dels estudiants i (5) proporcionen una forma d'evitar i combatre la deserció escolar (Johnson *et al.*, 1999).

Per tant, podem dir que els germans Johnson aboguen pels grups cooperatius base d'un semestre, un any o més, i la incorporació explícita dels elements essencials (*PIGS F*) en cada activitat amb procediments estructurats a través de guies d'aprenentatge cooperatiu.

Segons Gillies (2007) hi ha “grups cooperatius estructurats” i “grups cooperatius no estructurats”. Els grups que han sigut establerts de manera que els elements essencials estan presents s'anomenen grups cooperatius estructurats, i quan aquests elements no són evidents o són sols parcialment evidents, s'anomenen grups cooperatius no estructurats. Els grups cooperatius no estructurats tenen moltes de les característiques de l'escenari tradicional de classe sencera on no hi ha interdependència de meta. Ara bé, Gillies (2003) explica la importància d'estructurar el treball en petits grups per promoure l'aprenentatge, destacant que açò inclou: assegurar-se que els elements clau (*PIGS F*) són evidents en la seua estructura, que els grups no excedixen de quatre membres, que als grups hi haja un equilibri de gènere i, generalment, d'habilitat combinada, que l'ensenyança és adaptada a les necessitats del grup i que els professors són entrenats per posar en pràctica el treball en petits grups a les seues classes.

En relació a la duració dels equips, Gillies (2007, 2016) aboga pels grups cooperatius estructurats de quatre a sis setmanes. Normalment, no és aconsellable mantenir els mateixos grups junts més de quatre a sis setmanes, a menys que treballen una tasca com una obra de teatre on és críticament important que el grup es mantinga intacte fins que es complete la producció.

Per tant, podem afirmar que Gillies aboga pels grups cooperatius estructurats de quatre a sis setmanes, i fa referència a estructurar el treball en grup referint-se a: els elements clau de l'aprenentatge cooperatiu (*PIGS A*), la talla del grup de no més de quatre membres, la composició del grup amb un equilibri de gènere i habilitats combinades, l'ensenyança adaptada i professors entrenats en el treball en grup.

Els Kagan (2009), des de l'enfocament estructural, entenen aquesta estructuració des de les estructures cooperatives, les quals incorporen els *PIES*, que són els elements essencials de la seua proposta. En relació al temps de duració dels equips, aquests autors fan referència a equips a llarg plaç de sis setmanes de duració, que justifiquen de la següent manera: (1) ofereixen als estudiants l'oportunitat de transferir les habilitats del treball en equip a un nou context social, (2) permeten diverses dinàmiques d'equip sent membres de sis o set equips per curs i (3) posen a l'alumnat a compartir la càrrega d'alguns estudiants mandons, inclinats a menysprear a altres o ser incapaços de comprendre punts de vista diferents del propi.

Per tant, podem dir que Kagan aboga per equips estructurats a llarg plaç de sis setmanes, i estructurar els elements essencials dels equips cooperatius, els *PIES*, a través de les estructures cooperatives.

Slavin, pel que fa a l'estructuració dels equips, argumenta la utilització de petits grups estructurats amb els mètodes del Programa d'*Aprenentatge en Equips d'Alumnes*, els quals incorporen els elements essencials (Slavin, 1999, 2012, 2013). Aquest autor presenta cinc estratègies que els professors poden usar per obtenir el major benefici possible de l'aprenentatge cooperatiu i assegurar que la col·laboració millori l'aprenentatge. Són les següents: (1) formar equips interdependents: tots els membres han de saber que poden dependre un de l'altre a la recerca d'ajuda, i els equips es componen d'una secció transversal de la classe, alt i baix rendiment, xiquets i xiquetes i estudiants de diferents ètnies, (2) establir metes de grup, (3) assegurar la responsabilitat individual, (4) ensenyar habilitats de comunicació i de resolució de problemes i (5) integrar l'aprenentatge cooperatiu amb altres estructures. En relació a aquesta última estratègia, per a Slavin (2014b) les lliçons de classes eficaces inclourien: a) l'aprenentatge cooperatiu com una part clau, b) l'ensenyança del professor, c) activitats amb l'ordinador (*media*), d) avaluacions de diversos tipus i e) estructures cooperatives informals (*Random reporter* o *Think-pair-share*) combinades amb altres activitats cooperatives.

Pel que fa a la duració dels equips, aquest autor realitza una proposta de sis a vuit setmanes i després formar nous equips.

Per tant, podem afirmar que Slavin aboga per equips de sis a vuit setmanes de duració, estructurats amb mètodes que incorporen els elements essencials dels equips cooperatius, emprant cinc estratègies: equips interdependents, metes de grup, responsabilitat individual, habilitats interpersonals clau i incorporar altres estructures.

Pujolàs (en Vilarrasa, 2013) comenta que la distinció entre treball en grup i equips de treball cooperatiu (molt pròpia dels estudis d'aprenentatge cooperatiu) no és del tot correcta i proposa diferenciar “treball en equip d'una forma desestructurada (no estructurada)”, “treball en equip de forma semiestructurada” i “treball en equip de forma estructurada”. En un treball en equip no estructurat els alumnes treballen en equip de tal manera que no s'assegura la participació de tots ni la interacció entre ells, dos de les condicions indispensables perquè pugam parlar pròpiament de treball en equip. En un treball en equip semiestructurat es dona la primera condició (participació més o menys equitativa de tots els membres de l'equip), però no la segona (la interacció simultània entre ells). Aquestes dos primeres formes de treball en equip són molt poc eficaces i no contribuïxen pràcticament en res al progrés en l'aprenentatge dels membres d'un equip. En canvi, quan treballen en equip de forma estructurada, és a dir, seguint uns determinats passos que assegurin que tots participen de forma equitativa i, a més, interactuen simultàniament, sí que es millora l'aprenentatge de tots. Per a aquest fi, s'han revelat molt eficaces les estructures cooperatives simples bàsiques (per exemple, Llapis al mig), derivades (per exemple, Foli giratori per parelles) i específiques (per exemple, Els números junts iguals) (Pujolàs, 2008) que assegurin, fins a cert punt, la participació equitativa i la interacció simultània dels membres de l'equip (Riera, 2010).

Lago *et al.* (2015) comenten que a cooperar per incloure s'ensenyava organitzant i modelant les interaccions dins dels equips cooperatius per ajudar a progressar des de l'individualista i competitiu cap al cooperatiu. A més de dissenyar les activitats d'aprenentatge cooperatiu de manera que s'exigixquen, garantixquen i promoguen la participació equitativa i la interacció simultània de tots els components de l'equip des del que cada participant pot aportar. A més a més, en les situacions de treball en equip

poden donar-se una sèrie de factors negatius que neutralitzen els possibles efectes positius del treball en equip i, a l'inrevés, també poden identificar-se una sèrie de factors positius que potencien (optimitzen, realcen) els efectes positius del treball en equip (Pujolàs & Lago, 2007). Respecte als factors positius que condicionen el treball en equip són: l'organització de l'equip (distribució de rols), el diàleg i la presa de decisions consensuada, la distribució del treball a realitzar (es repartixen el treball, s'asseguren que cadascú complix amb la seua part i discutixen l'aportació de cadascú analitzant si és coherent amb les altres), la interacció estimulante i la regulació mútua, i la revisió periòdica del funcionament de l'equip i l'establiment d'objectius de millora. Segons Pujolàs (2008) i Riera (2010) tenir o no tenir aquestes característiques o elements essencials no és una qüestió de tot o res, sinó de grau: quan més es donen aquests trets més pròpiament podem parlar d'equips d'aprenentatge cooperatiu.

En relació a la duració dels equips, Pujolàs (2005) fa referència a equips estables de referència i tenir l'oportunitat de treballar amb tots els companys al llarg d'un curs escolar, amb grups d'experts i grups esporàdics. Lago *et al.* (2015) expliquen que aprendre a cooperar necessita contexts concrets i delimitats i amb certa estabilitat que proporcionen seguretat per aprendre, com els equips cooperatius base.

Per tant, podem dir que Pujolàs, Lago i Riera aboguen per equips estables amb certa estabilitat, i estructurar els equips organitzant i modelant les interaccions a través de les estructures cooperatives que asseguren, fins a cert punt, bàsicament dos elements essencials dels equips cooperatius, la participació equitativa i la interacció simultània.

Presentarem a la Taula 11 les diferents concepcions dels autors respecte a la durada dels equips i a l'estructuració de les tasques cooperatives.

Taula 11

*Duració i estructuració dels equips cooperatius (elaboració pròpia)*

Autors	Durada	Estructura
Gillies (2007, 2016)	-Grups cooperatius de quatre a sis setmanes.	-Estructurar el treball en petits grups inclou: (1) presència dels <i>FIGS F</i> , (2) talla: no excedir de quatre membres, (3) composició: equilibri de gènere i habilitat combinada, (4) ensenyança adaptada al grup i (5) professors entrenats.
Johnson <i>et al.</i> (1999)	-Grups cooperatius base fins que els alumnes es graduen.	-Incorporar, estructurar i enfortir els elements bàsics de la cooperació ( <i>FIGS F</i> ) en cada activitat. -Usar guies d'aprenentatge cooperatiu que estructurin: (1) activitats gènériques repetides i (2) les rutines de l'aula.
Kagan & Kagan (2009)	-Equips a llarg plaç de sis setmanes.	-Enfocament estructural basat en la utilització de les estructures cooperatives, que incorporen els <i>PIES</i> .
Pujolàs (2005, 2008), Riera (2010) i Lago <i>et al.</i> (2015)	-Equips estables de referència amb certa estabilitat.	-Treball en equip de forma estructurada organitzant i modelant les interaccions mitjançant estructures cooperatives, que assegurin la participació equitativa i la interacció simultània.
Slavin (2012, 2013, 2014b)	-Equips cooperatius de sis a vuit setmanes.	-Petits grups estructurats amb mètodes que inclouen els elements essencials, a través de cinc estratègies: (1) formar equips interdependents, (2) establir una meta d'equip, (3) assegurar la responsabilitat individual, (4) ensenyar habilitats de comunicació i de resolució de problemes i (5) integrar l'aprenentatge cooperatiu amb altres estructures.

Nosaltres, des del Programa CA/AC com a model d'aprenentatge cooperatiu orientat a la inclusió, entenem l'estructuració dels equips des de la combinació de les estructures cooperatives complexes amb les estructures cooperatives simples, que conjuntament incorporen "els 8 autèntics". És a dir, tant els elements essencials relacionats amb les estructures cooperatives complexes com els relacionats amb les estructures cooperatives simples. Ara bé, les estructures cooperatives s'han de flexibilitzar quan siga necessari per tal de facilitar la participació equitativa dels alumnes amb més barreres per a l'aprenentatge (Lago, 2012), organitzant i modelant les interaccions dins dels equips cooperatius (Lago *et al.*, 2015).

En relació al temps de duració dels equips, estem d'acord amb Pujolàs (2005) sobre la necessitat d'establir equips estables de referència a llarg plaç amb una estructura de l'activitat variada, ja que pensem que és l'opció més saludable perquè beneficia a tots els membres dels equips base.

Per tant, podem afirmar que des d'aquesta recerca aboguem per la formació d'equips base a llarg plaç amb una estructura de l'activitat variada. A més d'estructurar els equips organitzant i modelant les interaccions a través de la combinació d'estructures cooperatives complexes i simples, flexibilitzant-les quan siga necessari, per tal d'assegurar, fins a cert punt, els elements essencials de la nostra proposta, "els 8 autèntics".

De fet, podem observar que tots els autors presentats fan referència a l'estructuració del treball en equip tot i que de diverses maneres. Mentre uns autors focalitzen en estructurar la interacció dels membres de l'equip, altres entenen aquesta estructuració des d'una perspectiva més àmplia. És a dir, més enllà d'un nivell



d'organització extern de la talla del grup, la composició del grup i la distribució de les tasques d'aprenentatge, dos nivells més d'organització interna s'haurien de tenir en compte. Depenent de l'edat i l'experiència els estudiants necessiten suport a nivell d'organització interna dels processos de grup. És a dir, la interacció social entre els membres del grup i suport a nivell individual per tal d'evitar experiències adverses quan ells són desafiats per suggerències polèmiques, idees i estratègies als seus equips d'aprenentatge (Huber & Huber, 2008).

Ara bé, un dels aspectes que compartixen tots els autors que acabem de presentar és l'estructuració dels elements essencials dels equips cooperatius. Aleshores, podem afirmar que la controvèrsia està al voltant del temps que els equips cooperatius requereixen per "construir" aquests elements essencials, ja que hi ha disparitat de criteris. És a dir, el temps d'entrenament que els membres dels equips requereixen per aprendre a cooperar. De fet, segons Golub & Buchs (2014) un extens entrenament en habilitats cooperatives pot resultar massa exigent per al professorat. Per a aquestes autores és possible que s'incrementen els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu amb un curt període de temps d'entrenament si es combina la controvèrsia cooperativa dels germans Johnson (estructurada generalment en cinc passos) amb dos components addicionals com són explicar el perquè i com cooperar. En resum, l'entrenament en la controvèrsia constructiva més una preparació per a la cooperació millora les interaccions constructives dels alumnes.

Amb tot, pensem que el procés d'implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula serà de més qualitat si li donem la veu a l'alumnat. En efecte, respecte a les iniciatives de VA (veu de l'alumnat) que es proposen augmentar la participació de l'alumnat amb vistes a la millora docent, Susinos & Ceballos (2012) expliquen que són

experiències en què els alumnes dialoguen, entre d'altres, sobre possibles noves metodologies d'ensenyança (en aquestes es dona veu pedagògica als alumnes).

En aquesta línia, Rayon (2013) argumenta que una alternativa per analitzar els efectes que una proposta cooperativa (l'ensenyança) té sobre l'aprenentatge és comptar amb la veu de l'alumnat com a informants i cointèrprets del que ocorre a l'escola. La implantació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula contant amb la veu de l'alumnat és un camí fructífer que pot transformar el marc de socialització dels centres escolars, i concretar l'aspiració de professors en projectes reals a l'aula: formar a ciutadans i ciutadanes. Tot i això, és lícit pensar que encara hi ha un llarg camí perquè els nostres alumnes s'impliquen en major mesura en els centres (Sandoval, 2013). Per a Susinos & Ceballos (2012) és habitual que la veu d'aquells alumnes que dominen l'escena i els codis de la participació escolar és la que preval i la que acaba per eclipsar altres veus estudiantils. Altres alumnes sense veu pedagògica rara vegada tenen l'oportunitat de participar i d'experimentar que la seua opinió es té en compte i té valor per a la gestió del bé comú.

En aquest sentit, autors com Kagan & Kagan (2009) o Jolliffe (2007) fan referència als reptes més comuns en habilitats socials, sens dubte, referint-se a les diferències individuals dels diversos alumnes de les aules cooperatives. Precisament, a continuació farem referència als alumnes resistents al treball en equip cooperatiu i als alumnes amb tda-h i l'aprenentatge cooperatiu.

### **2.3. Diferències individuals i aprenentatge cooperatiu**

És evident que les necessitats, les expectatives i la motivació dels diferents estudiants davant el fet d'aprendre en equips cooperatius són diferents. Per això, considerem important reflexionar sobre alguns tipus concrets de necessitats educatives que hem trobat en recerques anteriors (Traver, 2010), concretament, els alumnes resistents al treball en equip i l'alumnat amb tda-h.

#### **2.3.1. Els alumnes resistents al treball en equip**

És extensa la literatura en relació a les resistències per part d'alguns alumnes a acceptar els equips d'aprenentatge cooperatiu proposats pel professor i, per aquest motiu, presentarem a les Taules 12 i 13, respectivament, les concepcions dels alumnes resistents segons els autors nacionals (Corraliza, 2006; Duran & Blanch, 2008; Ferreiro & Espino, 2013; Ibáñez & Gómez, 2004; Joven & González 2006; Lobato, 1998; Llobera, Llitjós & Jiménez, 2006; Jiménez, 2006; Marín & Blázquez, 2003; Ovejero, 1990; Pujolàs, 2001; Pujolàs, 2004; Pujolàs & Lago, 2007; Pujolàs, 2008; Pujolàs, 2012; Riera, 2010; Rué, 1988; Salmerón & Blasco, 2006) i les concepcions d'aquests alumnes segons l'autoria internacional (Barkley, Cross & Howell, 2007; Ho & Boo, 2007; Hooper, Temikayarn & Williams, 1993; Isaac, 2012; Kagan & Kagan, 2009; Lansky, 2005; Panitz, 2003; Shachar, 2003).

Taula 12

*Concepcions dels alumnes resistents al treball en equip segons autors nacionals*

Autors	Característiques dels alumnes resistents
Corraliza (2006)	-Protesten per convèncer al professor sobre la realització de les activitats d'altra manera o amb altre agrupament, tot i que solventada aquesta situació realitzen l'activitat satisfactòriament (col·legi de l'àmbit rural).
Duran & Blanch (2008)	-Si ajuden, perceben que perden el temps si no se'ls reconeix socialment. -Necessiten que les ajudes siguin recíproques, no forçant l'amistat i ensenyant-los a sol·licitar ajuda i a agrair-la.
Ferreiro & Espino (2013)	-Es neguen a compartir i a cooperar.
Ibáñez & Gómez (2004)	-Són molt individualistes. -Tenen problemes de relació amb els companys.
Jiménez (2006)	-Intenten sabotejar l'esforç grupal. -Decidixen no interactuar amb el grup. -Poden ser introvertits.
Joven & González (2006)	-Presenten dificultats a l'hora de treballar en equip però a la vegada són els millors alumnes a nivell curricular (col·legi de l'àmbit rural).
Lobato (1998)	-Tenen actituds individualistes.
Llobera <i>et al.</i> (2006)	-Són estudiants de nivell alt que es queixen per haver de fer un esforç intel·lectual major que els seus companys de nivell baix. -Pensen que alguna pràctica de laboratori s'hauria de realitzar de manera individual i que la qualificació d'aquesta pràctica hauria de tenir un pes major.
Marín & Blázquez (2003)	-Són alumnes de rendiment alt, que "van bé". -Es senten perjudicats pels criteris d'avaluació establerts. -Són alumnes que tenen interioritzats uns valors individualistes i/o competitiu, que sense ser necessàriament negatius, dificulten o fan impossible el treball en equip. -Es senten incòmodes per no gaudir dels mateixos avantatges i seguretats que amb les metodologies tradicionals. -Cal proporcionar-los arguments raonables que els predisposen a treballar en equip.
Ovejero (1990)	-No volen treballar en grups cooperatius.
Pujolàs (2001)	-No accepten els grups cooperatius proposats pel professorat. -A l'informar dels resultats de l'avaluació, quan no tots els membres de l'equip han sigut responsables del resultat final, pot passar que alguns preferixquen fer les tasques per separat. -Es resistixen a ajudar als companys d'equip. -Es resistixen a demanar ajuda o a deixar-se ajudar.
Pujolàs (2004)	-Al·leguen que hi ha companys que treballen poc o mal i que els ix més a compte fer el treball sols.
Pujolàs & Lago (2007)	-Necessiten que se'ls mostre l'eficàcia del treball en equip.
Pujolàs (2008)	-Són alumnes individualistes i competitiu.

Pujolàs (2012)	-Necessiten la cohesió del grup-classe, preparació i mentalització. -La majoria són alumnes que volen estudiar, estan motivats i tenen una bona capacitat, però preferixen treballar sols.
Riera (2010)	-Es resistixen cada vegada més a treballar en equip tot i les actuacions posades en marxa.
Rué (1988)	-“Van bé” en el plà acadèmic o desenvolupen cert grau de competència acadèmica. -Els incomoden les situacions de treball en equip al no gaudir dels mateixos avantatges o seguretats que amb les metodologies tradicionals. -Rebutgen a companys de grup o en determinades conductes a l’interior dels grups petits.
Salmerón & Blasco (2006)	-Són alumnes molt capaços que no volen treballar en equip. -No volen treballar en equip perquè no es senten capaços (col·legi urbà).

Baines *et al.* (2008) esmenten que és útil per al professorat intentar empatitzar amb la manera en què els xiquets viuen el treball en grup i en com es senten al treballar amb altres membres de la seua classe. Molts alumnes potser tinguen sentiments encontrats sobre el treball en grup, alguns ho disfrutaran, altres pot ser que es senten frustrats i lents. Participar en el treball en grup pot ser dur i emocionalment esgotador.

A continuació, presentarem la Taula 13 amb les característiques més rellevants dels alumnes resistents al treball en equip segons diferents autors de l'àmbit internacional.

Taula 13

*Concepcions dels alumnes resistents al treball en equip segons autors internacionals*

Autors	Característiques dels alumnes resistents
Barkley <i>et al.</i> (2007)	-Entorpixen el treball en grup. -Es queixen del treball en grup. -Manifesten enuig o hostilitat als membres del grup (àmbit universitari).
Ho & Boo (2007)	-Estan preocupats perquè els companys no fan la seua part del treball. -No els agrada treballar en equip. -Estan poc motivats per aprofitar la interacció entre estudiants. -Estan acostumats a aprendre passivament. -Preferixen les explicacions dels professors a les dels companys quan es tracta de continguts difícils (educació secundària, àrea de física).
Hooper <i>et al.</i> (1993)	-Invertixen menys esforç en el procés grupal.
Isaac (2012)	-No volen treballar en grup. -Necessiten que se'ls mostre ser justs amb el disseny de la tasca, la creació del grup i l'avaluació (educació secundària).
Kagan & Kagan (2009)	-Necessiten que se'ls faça el treball en equip més atractiu: donant-los a elegir entre treballar a soles o en grup amb tasques que poden ser acabades més ràpid i exactitud en grup, donant-los ànims, donant-los tasques adequades al seu nivell, elegint tasques del seu interès o habilitat especial i fomentant l'esperit de grup ( <i>teambuilding</i> ).
Lansky (2005) (citada per Monereo, 2010)	-Es queixen i critiquen perquè no desitgen abandonar la comoditat d'uns papers passius.
Panitz (2003)	-Es senten física i mentalment esgotats. -Es queixen i enyoren els mètodes tradicionals.
Shachar (2003)	-Són estudiants d'alt rendiment. -No volen treballar en equip per l'avaluació, es reduirien les seues qualificacions pels estudiants de baix rendiment (escola d'alt nivell socioeconòmic).

Per tant, podem dir que hi ha bastant acord en les troballes dels autors sobre les concepcions dels alumnes resistents al treball en equip. Així que, algunes de les característiques més comuns que tenen aquests alumnes resistents al treball en equip són les següents (Barkley *et al.*, 2007; Corraliza, 2006; Duran & Blanch, 2008; Ferreiro & Espino, 2013; Ho & Boo, 2007; Ibáñez & Gómez, 2004; Jiménez, 2006; Joven & González, 2006; Lansky, 2005 citada per Monereo, 2010; Lobato, 1998; Llobera *et al.*,

2006; Marín & Blázquez, 2003; Panitz, 2003; Pujolàs, 2001, 2004, 2008, 2012; Rué, 1988; Salmerón & Blasco, 2006; Shachar, 2003).

Alumnes de rendiment alt en el plà acadèmic, amb uns valors individualistes i/o competitiu, que poden arribar a sabotejar el procés grupal perquè estan preocupats per l'avaluació cooperativa. Es resistixen a ajudar, demanar ajuda o deixar-se ajudar, i tenen sensació de perdre el temps, necessitant reconeixement social. Pot ser que decidixquen no interactuar amb el grup per falta de motivació en l'aprofitament de la interacció, i preferixen les explicacions dels professors en continguts difícils. A més, poden rebutjar a companys d'equip per la seua lentitud, negant-se a cooperar i emergint problemes de relació. Es queixen i es senten incòmodes al no gaudir dels avantatges i seguretats de les metodologies més tradicionals, podent ser introvertits i esgotar-se mental i emocionalment sentint-se frustrats.

Es fa evident, per tant, seguint a Pozo (2009) que la nova cultura de l'aprenentatge està exigint als alumnes que assumixquen nous models o funcions que probablement entren en conflicte, si no en directa contradicció, amb algunes de les creences profundament arrelades que constitueixen eixes doble legat, cultural i biològic, amb què el alumnes arriben a les aules. D'ahí que és necessari considerar la funció de les concepcions de l'alumnat sobre aquests processos d'aprenentatge i ensenyança. Ja no n'hi ha prou amb estudiar el que els xiquets fan, sinó que en paraules de Bruner (1997) "El nou programa consistix en determinar el que creuen que fan i quines són les seues raons per a fer-ho (...)" (p. 67-68).

El canvi de qualsevol tipus de concepció és lent i gradual, i respon més a l'esforç i al treball des de distintes posicions o tasques que a una presa de decisions súbita (Mateos & Pérez, 2009). Per això, podem dir que els alumnes resistents al treball en equip són aquells que tenen un procés d'introducció de l'aprenentatge cooperatiu diferent a la resta d'alumnes del grup-classe i, per consegüent, "construïxen" de manera diferent cadascun dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu.

En síntesi, el recorregut que acabem de realitzar mostra, al nostre judici, que tot i que diversos autors han identificat aquestes resistències i existix extensa recerca al respecte, pareix que encara cap autor ha investigat longitudinalment com evolucionen aquestes resistències al llarg del temps i les implicacions que açò pot tenir per a la pràctica educativa. Pensem que tot açò justifica que pugam considerar com una pregunta d'investigació d'aquesta recerca el com han "construït" els factors de qualitat d'un equip cooperatiu aquests alumnes més resistents al treball en equip.

### **2.3.2. L'alumnat amb tda-h i l'aprenentatge cooperatiu**

Les intervencions acadèmiques per a estudiants amb tda-h tenen com a objectiu reduir les conductes problemàtiques i potenciar l'aprenentatge per mig de modificacions curriculars. Abarquen tota una sèrie d'estratègies didàctiques que hi haurà que adaptar a cada cas en funció de les necessitats educatives, conductuals, cognitives i emocionals dels alumnes, així com dels recursos del propi centre (Presentación & Siegenthaler, 2012).



A la Taula 14, adaptada de Presentación & Siegenthaler (2012), presentarem les estratègies didàctiques inclusives per potenciar l'atenció, l'aprenentatge i l'autorregulació i la regulació de la motivació i les emocions dels xiquets amb tda-h que, des del nostre parer, resulten més rellevants per a la dinàmica de les aules cooperatives.

Taula 14

*Àmbits, problemes i estratègies didàctiques inclusives per a l'alumnat amb tda-h a l'aula cooperativa*

ÀMBITS	PROBLEMES DELS XIQUETS AMB TDA-H	ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES INCLUSIVES
Àmbit atencional	Tendència a la dispersió	-Plantejar preguntes freqüents durant les explicacions. -Utilitzar reforços i alabances.
	Dificultat per mantenir l'atenció davant tasques complexes	-Ajustar la dificultat i el temps a les tasques. -Segmentar les tasques en fases, alabar la consecució d'objectius parcials i motivar l'avanç cap a l'objectiu final.
	Escassos recursos per seleccionar i processar la informació rellevant	-Proporcionar tutoria d'un company que ajude a revisar les tasques. -Elegir activitats que destaquen els conceptes fonamentals, una o dos activitats per pàgina i que no incloguen dibuixos sense relació. -Fer controls curts amb una o dos preguntes per pàgina destacant els epígrafs.
Àmbit d'autorregulació cognitiva	Escasses capacitats organitzacionals per aconseguir objectius	-Tutorització entre companys. -Dialogar sobre els treballs assignats. -Utilització d'autoinstruccions.
	Dificultats per seguir regles, consignes i instruccions	-Realitzar treballs cooperatius i oferir situacions d'aprenentatge atractives. -Utilitzar un llenguatge clar i senzill. -Treballar la normes socials de l'aula en situacions problemàtiques.
	Dificultats per planificar tasques i estratègies	-Dialogar sobre els treballs assignats. -Plantejar metes immediates. -Fer un seguiment personalitzat.
	Dificultats en els processos d'anàlisi/síntesi de la informació i per fer inferències	-Oferir un material amb classificacions i jerarquitzacions clares. -Prestar atenció a les relacions que s'establixen entre diferents informacions i promoure-les.

Àmbit emocional i relacional	-Poca o nul·la motivació intrínseca	-Promoure la seua participació a l'aula. -Relacionar els continguts amb els interessos de l'alumne. -Promoure activitats que garantixquen l'èxit. -Utilitzar programes d'economia de fitxes i/o contractes de contingències.
	-Insuficient control de les emocions	-Entrenament en habilitats socials. -Proposar tasques que desenvolupen la seua responsabilitat. -Brindar <i>feedback</i> sobre les seues emocions.
	-Biaix atribucional	-Brindar informació constructiva sobre els seus errors. -Procurar interaccions satisfactòries.

En relació al treball en grup, Estévez & León (2015) comenten que és un excel·lent mètode per brindar experiències d'èxit així com models saludables de treball i comportament per a l'alumnat amb tda-h. Així, respecte a l'organització del grup-classe recomanen rodejar-los de companys que constituïxquen models apropiats i els puguem ajudar a realitzar les seues tasques, aplicant així l'estratègia organitzativa de la tutorització entre iguals. Igual d'important és facilitar-los la possibilitat d'exercir tasques de tutorització amb estudiants que tenen dificultats on ells no les tenen.

Presentación & Siegenthaler (2012) conclouen que s'ha realitzat un gran esforç en els últims anys per desenvolupar i implementar procediments inclusius per a xiquets amb tda-h. L'objectiu prioritari ha sigut augmentar el coneixement sobre les estratègies i recursos efectius per manejar aquest problema a l'aula.

En la investigació de Anhalt, McNeil & Bahl (1998) es va examinar l'eficàcia del *The ADHD Classroom Kit*<sup>11</sup> (Kit), que té metes paregudes a l'aprenentatge cooperatiu, per incrementar la concentració en la tasca i els comportaments adequats d'una xiqueta de sis anys caucàsica amb problemes de comportament disruptiu. Els

---

<sup>11</sup> Els components del kit estan categoritzats en tres àrees: conseqüències per al comportament adequat, conseqüències per al comportament inadequat i intervencions mediades per iguals.

resultats mostraven que les freqüències de comportaments adequats i concentrats en la tasca foren més alts durant la condició Kit que durant la línia base (punt de partida).

Zendall, Kuester & Craig (2011) conclouen que les percepcions de dificultats del professorat durant l'aprenentatge cooperatiu podrien explicar la seua tendència natural a excloure als estudiants amb hiperactivitat o inatenció de les experiències de grup. I també perquè el docents usen pràctiques cooperatives menys freqüentment del que ells pensen que seria desitjable, especialment amb xiquets de 3r a 8è curs. Tanmateix, segons Taylor & Larson (1998) el professors poden ser reticents a emprar activitats d'aprenentatge cooperatiu per a alumnes amb tda-h. A pesar de les estressants circumstàncies que poden resultar de comportaments associats amb tda-h, tots els estudiants necessiten les habilitats aconseguides amb la participació activa en activitats d'aprenentatge cooperatiu. Sense desenvolupar aquestes habilitats els estudiants amb tda-h estan en seriós risc de fracassar com a adults en una societat global.

En la investigació de Kuester & Zendall (2012), amb una mostra d'alumnes de deu a catorze anys amb risc per tda-h que treballaven cooperativament en triades del mateix gènere amb iguals normals, van concloure que els estudiants amb risc per tda-h en petits grups podien contribuir a les solucions del problema i que amb regles de participació també podien aconseguir guanys significatius en comportament social. Aquestes regles potser siguen especialment importants per a estudiants que normalment tenen dificultats per esperar el torn en grups d'aprenentatge cooperatiu. Amb regles senzilles sobre quan participar i el que era rellevant (per exemple, argumentar a favor de la seua elecció) els estudiants amb risc per tda-h miraven i esperaven el seu torn, i es centraven en solucionar els problemes oferint una opció i

justificant aquesta selecció. Per tant, la investigació de Kuester & Zendall (2012) va encontrar que les regles socials interactives reduïen els comportaments verbals negatius i no concentrats en la tasca que foren atribuïbles a estudiants amb risc per tda-h, i milloraven el percentatge de solució de problemes per a tots els xiquets.

Seguint a Zendall *et al.* (2011), un metanàlisi que avaluava xiquets amb problemes de comportament va concloure que estudiants de 3r curs van demostrar més comportament desconcentrat de la tasca en grups cooperatius, tot i que quan augmentava l'estructura es reduïen les verbalitzacions desconcentrades de la tasca i incrementaven les interaccions verbals positives. Després, acord a aquests autors, en una mostra de vint-i-dues triades del mateix gènere de deu a catorze anys amb i sense un membre amb risc per tda-h, les troballes durant l'actuació en resolució de problemes van ser que els estudiants amb risc per tda-h exhibien més comportament verbal negatiu, desconcentrat de la tasca i menys cooperatiu.

En síntesi, la literatura consultada fa referència a que és necessària més investigació sobre el binomi introducció de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula i alumnat amb tda-h. És necessari proporcionar al professorat una base per al disseny d'intervencions d'aquests alumnes en equips reduïts heterogenis. Per aquest motiu, podem considerar com una de les preguntes d'investigació del nostre estudi com ha "construït" els factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu un alumne amb tda-h subtipus combinat.

Doncs bé, en el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu sovint els professors adapten i ajusten les propostes al seu model educatiu, a la seua planificació i a les seues activitats. Quan açò succeeix, és convenient rellegir i revisar els referents

teòrics per saber exactament fins a quin punt el que es proposa pot contribuir a l'aprenentatge de la cooperació o no (Lago *et al.*, 2015). Precisament, els implicats en aquesta recerca pensem que és ací on radica la importància dels elements essencials dels equips cooperatius. De fet, Díaz-Barriga (2006) esmenta que els elements essencials dels equips cooperatius són components bàsics que han d'estar presents en el procés conduent a la realització d'un projecte o d'altra activitat d'aprenentatge de tipus experiencial i situat. Açò, si és que es vol ser consistent amb els principis d'aquests enfocaments i aconseguir que els aprenentatges siguen benèfics no sols des del punt de vista acadèmic, sinó que redunden en la preparació per a la vida en comunitat i fomenten un sentit de responsabilitat social. A més a més, els professors han de ser enginyers de l'aprenentatge cooperatiu, i en cap cas mers tècnics que apliquen tècniques ordenades per passos. Un enginyer entén conceptualment el que utilitza, és capaç d'ajustar-ho a la seua realitat i, inclús, corregir-ho o reparar-ho si és necessari (Duran & Monereo, 2012). Un professorat ben format en la comprensió de les seues condicions i en la seua implementació (Echeita *et al.*, 2014). I és que, com diu Putnam (2015), el professors no sempre incorporen els criteris investigats sobre l'aprenentatge cooperatiu exitós.

Per tant, els elements essencials dels equips cooperatius són un aspecte clau per a la millora de les pràctiques cooperatives del professorat. Ara bé, a partir d'aquest moment deixarem de parlar d'elements essencials d'un equip cooperatiu per començar a anomenar-los factors de qualitat d'un equip cooperatiu. La necessitat d'analitzar aquests factors, partint de les "Taules d'observació per a l'anàlisi dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu" (Riera, 2010), ens porta a definir diversos indicadors en cadascun d'ells. De fet, aquesta autora, tenint en compte aquests elements essencials ha identificat els factors de qualitat del treball en equip

(Riera, 2010), que pràcticament es corresponen amb els elements essencials d'un equip cooperatiu (Pujolàs, 2008).

Sens dubte, la proposta d'indicadors dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu que presentarem en el següent capítol, ens permetrà aprofundir en els aspectes que configuren cadascun d'aquests factors i, per consegüent, ajudar al professorat a millorar les seues pràctiques d'aprenentatge cooperatiu cap a la inclusió.

---

## CAPÍTOL 3.

### UNA PROPOSTA DE FACTORS PER ANALITZAR LA “CONSTRUCCIÓ” DE LA “VIDA COOPERATIVA” EN UN AULA

---

#### Contingut

*3.1. Delimitació dels factors de qualitat per a la cooperació: “Els 8 autèntics”*

*3.2. Definició dels “8 autèntics” i concreció dels indicadors*

*3.3. “L’autèntic” aprenentatge cooperatiu: cap a un model de desenvolupament de la competència cooperativa*

*3.4. La “construcció” de la “vida cooperativa” a l’aula: proposta de quatre planells d’anàlisi*

### 3.1. Delimitació dels factors de qualitat per a la cooperació. “Els 8 autèntics”

Per tal d’elaborar la proposta d’indicadors dels factors de qualitat d’un equip cooperatiu, en primer lloc, vam haver de decidir quins factors de qualitat constituïen els “autèntics” equips cooperatius. Respecte a quins factors, Gozávez, Traver & García (2011) esmenten que en la literatura sobre aprenentatge cooperatiu no existix unanimitat sobre els seus elements essencials. Velázquez (2012) explica que el problema sorgix a l’hora de determinar quins, perquè mentre uns autors introduïxen en les seues definicions d’aprenentatge cooperatiu alguna de les característiques d’altres no les consideren components essencials (Velázquez, 2013).

Dos elements són clau a tots els models d’aprenentatge cooperatiu: la interdependència positiva i la responsabilitat individual (Jolliffe, 2007; Kagan & Kagan, 2009; Murphy *et al.*, 2005). A més, molts investigadors també fan referència a la necessitat d’altre element anomenat el “lubricant del treball en grup cooperatiu”: les habilitats dels petits grups i les interpersonals (Jolliffe, 2007). La Figura 2 mostra aquests elements clau visualment.

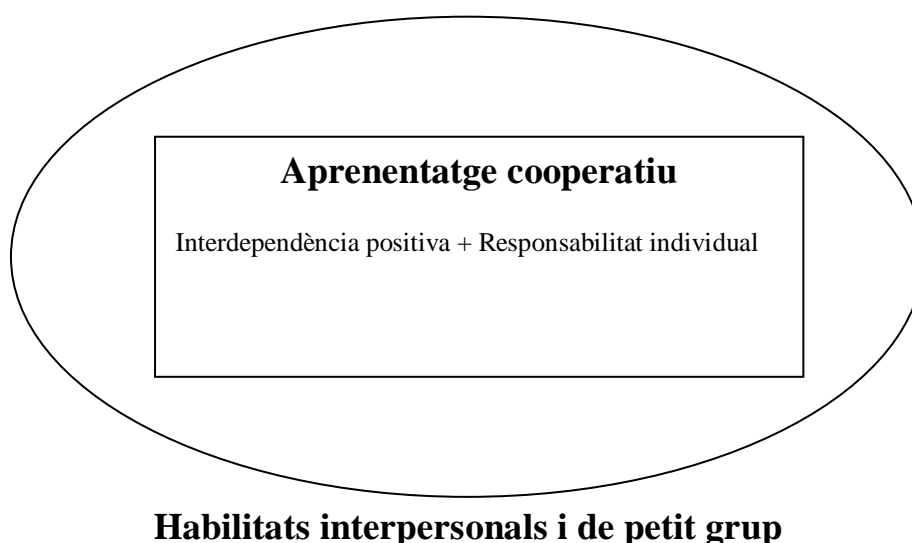


Figura 2. Elements clau de l’aprenentatge cooperatiu



Ara bé, crea certa confusió que Jolliffe (2011) fent referència als elements clau obvia l'element responsabilitat individual i en el seu lloc inclou la interacció promotora. D'acord amb Murphy *et al.* (2005) els continguts dels models no diferixen àmpliament, no obstant això, cada model emfatitza diferents elements com a essencials. Recentment, Moliner (2015), Echeita (2012) i Duran (2014) coincidien que els elements essencials que proposen els germans Johnson són àmpliament acceptats per la comunitat científica internacional.

Segons Johnson & Johnson (2009, 2014a) en el model *Aprendre Junts* els elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu són: (1) interdependència positiva, (2) responsabilitat individual, (3) interacció promotora, (4) ús apropiat de les habilitats socials i (5) autorreflexió en grup, l'anomenat *PIGS F* (Jolliffe, 2007). A més, mentre Johnson (2010) fa referència a un element essencial més, anomenat tasca específica, i que conforma el *PIG FaceS<sup>12</sup>*, Johnson *et al.* (2002) (citada per Riera, 2010) també inclouen un sisè element, la igualtat d'oportunitats per a l'èxit de l'equip. Per tant, podem dir que els germans Johnson quan, en alguna ocasió, han investigat junt a d'altres autors han partit d'una proposta d'elements essencials diferent, però en les seues investigacions amb autoria única sempre s'han centrat en la seua proposta d'elements més clàssica. També podem afirmar que diversos autors nacionals i internacionals s'han basat en la proposta dels germans Johnson, ja que han plantejat variacions poc substancials o purament terminològiques dels seus elements. Al respecte, sols citarem a Gillies (2003, 2007, 2014a, 2016), a Jolliffe (2007, 2011, 2015) i a Putnam (2005, 2009, 2015) per la seua reconeguda trajectòria en aquest camp. Baines *et al.* (2008), des del Programa *SPRING*, no fan referència a la seua

---

<sup>12</sup> Acrònim de *Positive interdependence, Individual accountability, Group processing, Social Skills, Face-to-face interaction* i *Specific task*

proposta d'elements essencials, ara bé, es centren en un enfocament relacional molt proper al plantejament dels germans Johnson. Per la seua part, Topping *et al.* (en premsa) (citat per Miquel, 2015) han refinat els elements essencials clàssics dels germans Johnson afegint dos elements: optimitzar les interaccions perquè esdevinguen realment de suport i ajuda i treballar en tasques adients per a la cooperació.

Pel que a fa la proposta clàssica de Slavin, des del Programa *Success For All*, presenta tres factors de l'aprenentatge cooperatiu essencials als seus mètodes: les recompenses d'equip, la responsabilitat individual i les iguals possibilitats d'èxit. En l'actualitat, Slavin (2012, 2013) fa referència a les estratègies metacognitives i socials, i a aquestes últimes les anomena habilitats interpersonals clau referint-se a les habilitats de comunicació i de resolució de problemes (Slavin, 2014b). Per aquest motiu, pensem que la proposta de factors essencials de l'aprenentatge cooperatiu de Slavin està incloent dos factors més, l'ensenyança d'estratègies socials i l'ensenyança d'estratègies metacognitives. Per la seua part, Marín & Blázquez (2003) de la proposta de factors més clàssica del Professor Slavin tenen en compte l'estructura de recompensa i la responsabilitat individual, però no el factor iguals oportunitats d'èxit. A més a més, afegien altres factors: interdependència positiva, estructura de meta, interacció cara a cara, habilitats d'intercanvi interpersonal i en petit grup i consciència del propi funcionament com a grup. Per tant, aquests autors també inclouen el factor habilitats d'intercanvi interpersonal i en petit grup, factor a què Slavin també està fent referència recentment.

Els Kagan (1989, 2009, 2012, 2014) en el model *Aprenentatge Cooperatiu Kagan* presenten com a principis bàsics de l'aprenentatge cooperatiu: la interdependència positiva, la responsabilitat individual, la participació igualitària i la

interacció simultània, és a dir, l'anomenat *PIES*. Aquests autors han mantingut la seua proposta de principis bàsics dels equips cooperatius al llarg dels anys. Jacobs *et al.* (2002), basant-se fonamentalment en la proposta de Kagan, han afegit a la seua proposta les habilitats col·laboratives i l'autonomia de grup.

Ara bé, Echeita (2012) argumenta que alguns autors han afegit altres condicions que es suposa que estan implícites com a condició de les anteriors (com que l'aprenentatge cooperatiu es basa en "parelles o grups heterogenis"). En efecte, per exemple, en el cas de Moruno *et al.* (2011a), Torrego *et al.* (2015), Jacobs *et al.* (2002) i Pujolàs (2001, 2004) no sols es decanten per propostes àmplies que inclouen els elements essencials de diversos autors, sinó que a més inclouen com a element essencial els agrupaments heterogenis.

Per altra banda, si ens centrem en les tècniques d'aprenentatge cooperatiu més conegudes, Sharan & Sharan (2004) i Sharan (2014) en la tècnica Grups d'investigació fan referència als elements essencials interdependència positiva de tasques, les habilitats socials i comunicatives, les habilitats de planificació cooperativa i el processament grupal. Pel que fa a Aronson, d'acord amb Aronson & Patnoe (1997), García (1996), Slavin (1999) i Traver (2000), podem destacar que els elements essencials dels equips cooperatius que inclou la tècnica Trencaclosques són els següents: la interdependència positiva de finalitats i de mitjans (rols, tasques i recursos). Després, la revisió de Cohen (1994), Lobato (1997) i Moliner (2004) ens suggereix que els elements clau que incorpora la tècnica Instrucció complexa són la interdependència positiva de tasques i de rols, l'ensenyança de les competències cooperatives específiques i el processament grupal. Efectivament, com diu Echeita

(2012) alguns autors han afegit també altres condicions que són importants en el cas de les estructures complexes, però no tant en les simples.

Centrant-nos en el Programa CA/AC, Pujolàs (2009) i Riera (2010), basant-se en Johnson, Johnson & Holubec (1999) i Kagan (1999), proposen com a factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu: interdependència positiva de finalitats, interdependència positiva de papers, interdependència positiva de tasques, interacció simultània, domini de les habilitats socials bàsiques i autoavaluació com a equip. Aquests autors, tot i basar-se en el model dels Johnson i dels Kagan, no visibilitzen tots els seus elements essencials en la seua proposta, ja que inclouen els elements essencials responsabilitat i participació en el factor interdependència positiva de tasques. Per la seua part, Jolliffe (2007), que també basa el seu enfocament en una combinació del model dels Johnson i Kagan, es centra en els elements que proposen els germans Johnsons, els *FIGS F*, i tampoc no inclou en la seua proposta el factor participació igualitària dels Kagan. Al respecte, Velázquez (2012) explica que els distints enfocaments són perfectament compatibles i depenen, per una part, de la graduació que donem a uns o altres factors en funció de la seua importància per a l'èxit del procés d'aprenentatge cooperatiu i, per altra, del grau de concreció d'aquest procés en les classes.

Tot i que Duran (2014) comenta que Kagan, centrat en tècniques més simples d'aprenentatge cooperatiu, planteja una petita variació, poc substancial, a les condicions dels germans Johnson, afegint la igualtat de participació (intervenció activa de tots els membres de l'equip). Nosaltres pensem que amb la posada en pràctica del treball en equip amb l'alumnat amb més barreres per a l'aprenentatge i la participació, aquestes petites variacions, sens dubte, solen ser decisives. Per això, des d'aquesta

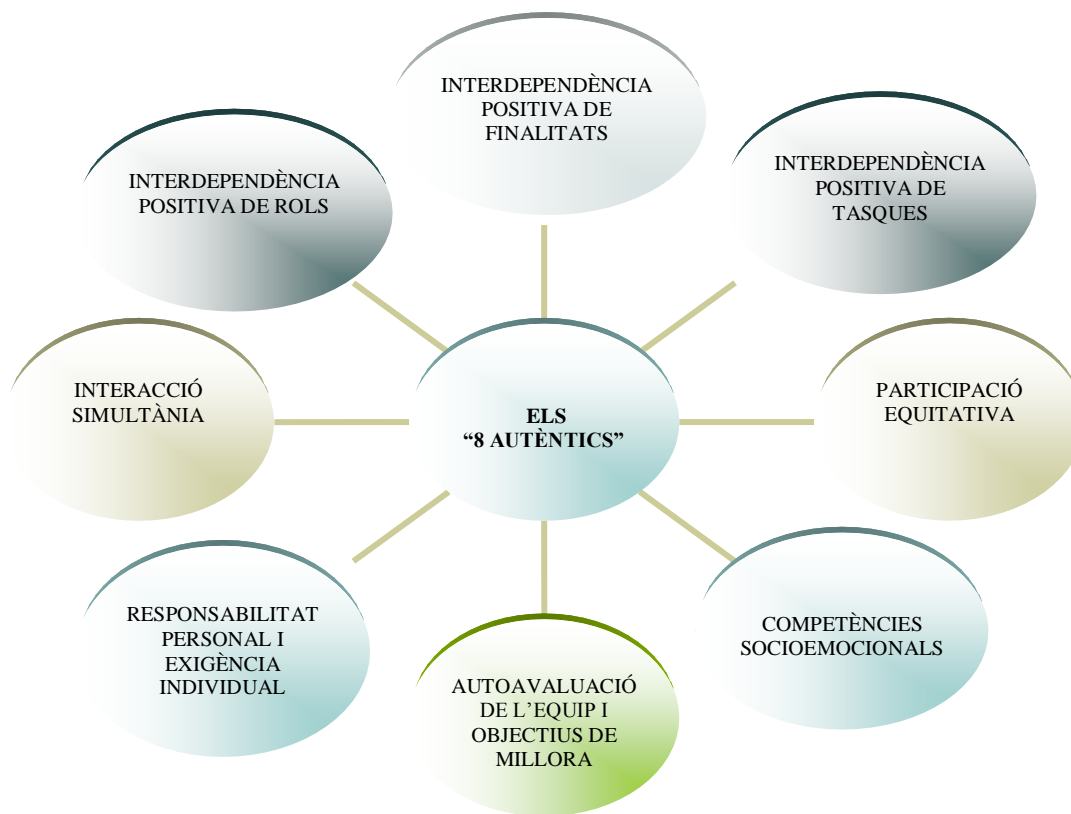
recerca estem d'acord amb la proposta per atendre a la diversitat en un aula inclusiva basada en l'aprenentatge cooperatiu de Lago *et al.* (2015). Aquesta prenem com a referència la definició de Johnson, Johnson & Holubec (1999), reelabora les aportacions de Kagan (1999) sobre les condicions de la participació dels alumnes, les propostes de tècniques d'aprenentatge cooperatiu de Slavin *et al.* (1985) i té en compte algunes reflexions sobre l'aprenentatge cooperatiu i la inclusió de Putnam (1993).

Per tant, des d'una perspectiva inclusiva, considerem que amb la posada en marxa del Programa CA/AC a l'aula, s'han de visibilitzar tant els factors de qualitat relacionats amb les estructures cooperatives simples, com són eminentment la participació equitativa i la interacció simultània, com d'altres factors de qualitat relacionats amb les estructures cooperatives complexes, com la interdependència positiva de finalitats, de rols i de tasques, la responsabilitat personal i el compromís i l'exigència individual respecte a l'equip, l'autoavaluació de l'equip i l'establiment d'objectius de millora, a més de les competències socioemocionals. Aquestes últimes, segons Putnam (2015) són especialment crítiques per als estudiants amb dèficits d'habilitats socials o comportaments desafiants. De fet, acord a Jarvela & Hadwin (2013) (citada per Castellanos & Onrubia, 2016) quan es treballa en equip, a més de dialogar i negociar sobre els significats vinculats amb el contingut de la tasca, els alumnes necessiten discutir les metes i estratègies que han de seguir per al seu compliment, les formes d'organització i participació que han d'assumir per a l'abordatge de la tasca i crear un ambient motivacional positiu en el grup.

És per tot açò, que considerem que les propostes d'elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu que proposen els autors són insuficients. Si entenem l'aprenentatge cooperatiu com un instrument per a la inclusió, no són suficients les

cinc dimensions de l'aprenentatge entre iguals que plantegen els germans Johnson, àmpliament acceptades per la comunitat científica internacional. En la línia de Buchs, Gilles, Antonietti & Butera (2016) és necessari reforçar l'estructura cooperativa (estructurar els elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu) amb un element addicional com és preparar als estudiants per a cooperar (explicar als estudiants perquè i com cooperar en la tasca). De manera que, la proposta de factors de qualitat d'un equip cooperatiu que defensem en aquesta recerca, i que donaria lloc a les "autèntiques" interaccions cooperatives, inclou: interdependència positiva de finalitats, interdependència positiva de rols, interdependència positiva de tasques, participació equitativa, interacció simultània, responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip, competències socioemocionals i autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora.

Ara bé, tenint en compte que en aquesta recerca considerem que l'evolució dels equips cooperatius és tant la "construcció" de cadascun dels factors de qualitat com la "construcció" d'aquests factors en conjunt i la seua evolució al llarg del temps, presentarem la nostra proposta de factors de qualitat d'un "autèntic" equip d'aprenentatge cooperatiu a la Figura 3.



*Figura 3.* Els "8 autèntics" que conformen la cooperació

D'aquesta manera, i tenint en compte els factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu que conformen la nostra proposta ("els 8 autèntics"), procedirem a definir cadascun dels factors de qualitat per tal de veure quines diferències hi ha entre la nostra definició i les definicions que proposen els autors revisats. Cal destacar que cadascun d'aquests factors són els que conformen l'instrument "Pauta d'anàlisi dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu" que presentarem en el capítol 6 d'aquest Informe.

### 3.2. Definició dels “8 autèntics” i concreció dels indicadors

## Els factors de qualitat d'un equip cooperatiu: “els 8 autèntics”

### 1. Interdependència positiva de finalitats

En relació a la interdependència, Marín & Blázquez (2003) comenten que els diversos especialistes estan d'acord en la necessitat d'aconseguir una forta interdependència i coordinació entre els components del grup perquè es produïxca una cooperació autèntica i eficaç, la diferència està en com aconseguir-la.

Pel que fa al factor interdependència positiva de finalitats, segons Johnson & Johnson (1999, 2008, 2009, 2014a) i Johnson *et al.* (2002) es dona quan tots els membres de l'equip persegueixen el mateix objectiu i han de comprendre que tenen dos responsabilitats: aprendre el material assignat i assegurar-se que tots els seus companys també ho aprenen. Una de les vuit maneres d'estructurar la interdependència positiva en un grup d'aprenentatge és la interdependència positiva d'objectius. Els estudiants senten que poden aconseguir els seus objectius d'aprenentatge sols si tots els membres del grup aconseguixen les seues metes. Per assegurar-se que els estudiants creen açò i es preocupen pel que aprenen la resta el docent ha d'estructurar un objectiu grupal clar, tal com “aprendre el material assignat i assegurar-se que l'aprenen tots els integrants del grup”. L'objectiu del grup ha de ser sempre part de l'activitat (Johnson *et al.*, 1999).

Slavin (1999, 2010, 2012, 2014a) en els mètodes del Programa *Aprenentatge en Equips d'Alumnes* inclou les metes de grup o la interdependència positiva, que



igual a l'element essencial recompenses grupals, destacant que aquestes són essencials per a l'eficàcia de l'aprenentatge cooperatiu. De fet, Putnam (2005) explica que les recompenses de grup són similars al concepte d'interdependència positiva. Els estudiants han de treballar junts i són recompensats tenint en compte la suma o mitjana dels rendiments d'aprenentatge individual o el producte de grup.

Segons Kagan (2014) la interdependència positiva té dos components: la correlació positiva, hi ha una correlació positiva entre els resultats quan l'èxit d'un ajuda a la resta, i la interdependència, hi ha interdependència si la contribució de cada participant és necessària per a l'èxit. Ambdós components de la interdependència positiva incrementen la probabilitat de cooperació però de maneres diferents. Mentre una "correlació positiva de resultats" dona lloc a que els estudiants treballen per aconseguir resultats positius, la "interdependència" comporta que els estudiants necessiten treballar junts. Quan els dos components de la interdependència positiva es donen els estudiants es senten útils i s'animen entre ells per aconseguir l'èxit acadèmic. Els estudiants senten que els companys d'equip estan del seu costat. Hi ha diverses maneres de crear interdependència positiva en classe, alguns mètodes focalitzen en crear una correlació positiva de resultats (metes d'equip, recompenses d'equip, estructures, etc.) i d'altres en crear tasques interdependents (divisió del treball, rols, regles, estructures, etc.) (Kagan & Kagan, 2009).

Per a Pujolàs (2008, 2009) i Riera (2010), partint de Kagan i els germans Johnson, la interdependència positiva de finalitats es dona quan els membres de l'equip tenen clars, i ben presents, els objectius que l'equip s'ha plantejat com a equip: aprendre i ajudar-se a aprendre. No estan satisfets, com a equip, fins que aconseguixen que tots els seus membres progressen en l'aprenentatge, cada un segons

les seues possibilitats. Nosaltres, partint de la seua definició i de la taula d'observació del factor interdependència positiva de finalitats que Riera (2010) va emprar per a l'anàlisi d'aquest factor, ho hem reelaborat en tres indicadors a la Taula 15.

Taula 15

*Indicadors del factor interdependència positiva de finalitats*

A. Els membres de l'equip han d'aconseguir dos objectius, aprendre el que ensenya el mestre i els companys i preocupar-se perquè la resta de companys de l'equip també aprenguen, la majoria dels membres de l'equip <b>saben quins objectius d'equip han d'aconseguir i s'esforcen</b> per aconseguir-los.
B. Els membres de l'equip <b>saben quins objectius d'equip han d'aconseguir però no els acaben de complir</b> .
C. Els membres de l'equip <b>no saben els objectius que han d'aconseguir com a equip</b> , i si ja ho saben, <b>hi ha un alumne o més que dificulten el funcionament de l'equip dient que volen treballar individualment, no fent cas del que s'acorda a l'equip...</b>

## 2. Interdependència positiva de rols

Respecte al factor interdependència positiva de rols, d'acord amb Johnson *et al.* (2002) i Johnson & Johnson (2002) s'estructura quan a cada membre se li assignen rols complementaris i interconnectats (tal com resumidor, verificador de la comprensió, explicador, etc.) que especifiquen responsabilitats que el grup necessita perquè la tasca conjunta siga completada. Els rols prescriuen el que els altres membres del grup esperen d'una persona (i, aleshores, la persona és obligada a fer) i el que la persona té dret a esperar dels altres membres del grup que tenen rols complementaris. Als grups cooperatius les responsabilitats sovint estan dividides en: (a) rols que ajuden al grup a aconseguir les seues metes i (b) rols que ajuden als membres a mantenir relacions de treball eficaces. De les vuit maneres d'estructurar la interdependència positiva en un grup d'aprenentatge la interdependència positiva de rols és una d'elles. Els rols són vitals per a l'aprenentatge d'alta qualitat (Johnson *et al.*, 1999).

Per a Kagan & Kagan (2009) alguns mètodes focalitzen en crear una correlació positiva de resultats i altres en crear tasques interdependents, i ubiquen als rols dins dels mètodes que es centren en crear tasques interdependents. Els rols estan assignats a especialitzacions, de manera que si el professor assigna els rols de gravador, responsable del material, verificador i mesurador per a un projecte d'equip, completar la tasca depèn del compliment dels rols per part dels estudiants. A classe, quan el professor assigna rols a cada company de l'equip que sols ells poden complir, crea una forta interdependència.

D'acord a Pujolàs (2008, 2009) i Riera (2010), partint del treball dels Johnson, la interdependència positiva de rols fa referència a que l'equip ha definit, i ha distribuït, els diferents papers que és precís exercir perquè l'equip funcione. A més, s'han especificat amb claretat quines són les funcions que s'han de fer per exercir de forma correcta un paper determinat. En relació als càrrecs ens recorda: els noms dels càrrecs poden variar a cada equip i depenen de l'edat o l'etapa educativa; cal operativitzar al màxim els distints rols o càrrecs, indicant les funcions pròpies de cada càrrec; cada membre de l'equip base ha d'exercir un càrrec, si l'equip està format per més de quatre membres es subdividixen les tasques d'algun càrrec; els càrrecs són rotatius; periòdicament es revisen les funcions de cada càrrec afegint-ne, si fa falta, o llevant-ne algunes; i els alumnes han d'exigir-se mútuament exercir amb responsabilitat les funcions pròpies del seu càrrec (Pujolàs, 2008).

Echeita (2012) explica que la llista i designació dels rols pot ser tan llarga o limitada com es vullga, però és molt important recordar que mentre les habilitats socials per a cooperar són incipients es necessitaran especialment aquestes ajudes dintre dels grups. Per a Jolliffe (2007) els rols han de ser ensenyats de la mateixa

manera que altres habilitats cooperatives. Baines *et al.* (2008) argumenten que els professors inicialment haurien de considerar l'identificar quin xiquet hauria d'adoptar quin rol, però una vegada els xiquets són capaços d'agafar més responsabilitat permetre'ls decidir qui agafarà cada rol.

Nosaltres, partint de la definició de Pujolàs i de la taula d'observació del factor interdependència positiva de rols de Riera (2010), ho hem reelaborat en tres indicadors a la Taula 16.

Taula 16

*Indicadors del factor interdependència positiva de rols*

A. A l'equip <b>s'han repartit els càrrecs entre els seus membres i s'han definit les funcions de cada càrrec</b> , la majoria dels membres de l'equip les complixen.
B. A l'equip <b>s'han repartit els càrrecs entre els seus membres i no s'han definit les funcions de cada càrrec</b> , o si ja han definit les funcions, <b>hi ha algun alumne que no les complix</b> .
C. A l'equip <b>no s'han repartit els càrrecs entre els seus membres i no s'han definit les funcions de cada càrrec</b> , o si ja han definit els càrrecs i les funcions, <b>hi ha un o més alumnes que dificulten el funcionament de l'equip creant problemes, no fent quasi cap de les funcions del seu càrrec...</b>

### 3. Interdependència positiva de tasques

En relació al factor interdependència positiva de tasques, segons Johnson *et al.* (2002) i Johnson & Johnson (2002) s'estructura per tal de dividir les tasques a fer, i al ser tasques complementàries les accions d'un membre del grup han de ser completades perquè el següent membre pugui completar les seues. És important que els alumnes es coordinen entre ells (repartir-se les tasques i que cadascú realitzi les tasques el millor possible). De les vuit maneres d'estructurar la interdependència

positiva en un grup d'aprenentatge la interdependència positiva de tasques és una d'elles (Johnson *et al.*, 1999). La interdependència de tasca tendix a ser altament estructurada. En la interdependència de tasca a cada membre li és assignada una subtasca molt específica i estructurada que ell fa independentment. Les subtasques a més estan combinades en un producte de grup. La interdependència de tasca sovint elimina la interacció entre els membres del grup, ja que ells independentment fan les seues subtasques. De vegades, els membres del grup poden resumir o clarificar el treball entre ells. La interdependència de tasca implica activitats cognitives senzilles de fer una part petita d'una tasca global (Bertucci *et al.*, 2011). A més, l'estudi de Bertucci *et al.* (2016) posa de manifest la importància de combinar la interdependència positiva de tasca amb la de meta per tal que els alumnes mostren més cooperació i perceben més suport acadèmic i social dels iguals.

Kagan & Kagan (2009) dins dels mètodes que es centren en crear tasques interdependents ubiquen a la divisió del treball. Per realitzar tasques difícils els membres de l'equip poden dividir-se el treball, i el professor pot estructurar explícitament la divisió del treball en lloc de permetre que els estudiants decidixquen com dividir la seua càrrega de treball. El professor pot assignar estudiants diferents a tasques diferents. És a dir, la tasca és dividida i cada membre de l'equip agafa la responsabilitat d'una porció de la tasca. Baines *et al.* (2008) expliquen que hi ha múltiples maneres d'estructurar el treball en grup en subactivitats. Açò involucra al professor a dividir la tasca en un número més raonable, però coherent, de subactivitats i, aleshores, guiar als grups a través de cada subfase de l'activitat. A més, als alumnes els agrada per seguir endavant amb les coses, però per animar-los a planificar el seu treball en grup, pot ser necessari retindre els recursos durant uns pocs minuts per permetre'ls organitzar-se a ells mateixos i discutir com faran la tasca.

Pujolàs (2008, 2009) i Riera (2010) han reelaborat la proposta dels germans Johnson i, per a ells, en aquest factor els membres de l'equip en el supòsit que hagen de fer alguna cosa entre tots (un treball escrit, una presentació oral d'un tema, un mural, etc.) es distribuïxen el treball de forma que tots els membres tenen alguna responsabilitat en la seua realització, i una tasca tan rellevant com siga possible segons les seues capacitats, aptituds o habilitats.

Nosaltres, partint de la definició anterior, i tenint en compte la taula d'observació del factor interdependència positiva de tasques de Riera (2010), compartim amb l'autora la importància de la interacció entre els membres de l'equip per tal de prendre decisions pel que fa al contingut i a l'organització del treball. A més, pensem que el mestre ha de canalitzar el diàleg dels membres de l'equip utilitzant estructures cooperatives simples, per tal de propiciar la implicació en la presa de decisions que comenta Sandoval (2013) des d'una perspectiva inclusiva. No obstant això, a la nostra proposta també afegirem el grau de complementarietat de les tasques que proposen els germans Johnson. De fet, estem d'acord amb González & Cubero (2014) que la mutualitat ha de ser tractada des de la pròpia configuració de les tasques. A continuació, presentarem la nostra proposta de cinc indicadors del factor interdependència positiva de tasques a la Taula 17.

## Taula 17

### *Indicadors del factor interdependència positiva de tasques*

<p>A. Quan s'ha de fer un treball en equip <b>els alumnes es repartixen les tasques per igual</b> entre tots els membres de l'equip. A més, <b>les tasques que ha de fer cadascú són igual d'importantes</b> de cara al treball final i <b>depenen molt de les tasques que fan la resta de membres de l'equip</b>. Cada membre de l'equip sap el que ha de fer i <b>els alumnes dialoguen i discuteixen molt</b> el que ha fet cadascú, de manera que <b>el treball final és el resultat d'aquest diàleg</b>.</p>
<p>B. A l'hora de fer un treball en equip <b>els alumnes es repartixen les tasques bastant per igual</b> entre tots els membres de l'equip. A més, <b>les tasques que ha de fer cadascú són quasi igual d'importantes</b> de cara al treball final i <b>depenen prou de les tasques que fan la resta de membres de l'equip</b>. Cada membre de l'equip sap el que ha de fer i <b>els alumnes dialoguen i discuteixen bastant</b> el que ha fet cadascú, de manera que <b>el treball final comença a ser el resultat d'aquest diàleg</b>.</p>
<p>C. Quan s'ha de fer un treball en equip <b>els alumnes es repartixen les tasques més o menys per igual</b> entre tots els membres de l'equip, però <b>les tasques que ha de fer cada alumne no són totes igual d'importantes</b> de cara al treball final i <b>sols depenen en part de les tasques que fan la resta de membres de l'equip</b>. Cada membre de l'equip sap el que ha de fer, però <b>els alumnes ni dialoguen ni discuteixen el que ha fet cada membre de l'equip</b>, o bé ho fan molt poc, de manera que <b>el treball final no és el resultat d'aquest diàleg</b>, sinó que la suma de les parts del treball que ha fet cada membre de l'equip.</p>
<p>D. A l'hora de fer un treball en equip <b>els alumnes repartixen a cada membre de l'equip una tasca a fer</b>, però <b>uns alumnes fan tasques molt importants i d'altres poc importants</b>. A més, <b>les tasques que fa cada membre de l'equip quasi no depenen de les que fan els altres</b> membres de l'equip. <b>Alguns membres de l'equip no tenen clar ni el que han de fer ells ni els seus companys d'equip</b>.</p>
<p>E. A l'equip <b>els alumnes repartixen a cada membre una tasca a fer</b>, però <b>un o més dels seus membres dificulten el funcionament de l'equip</b> per alguna o algunes d'aquestes situacions: <b>acaben fent més part del treball</b> que la resta perquè no confien en els companys i estan convençuts que ho saben fer millor que ningú, es queixen que sempre han de fer més part del treball, <b>es queixen que el seu treball es més difícil que el de l'altre equip</b>, <b>deixen les parts del treball que per a ells són menys importants per als alumnes que consideren menys responsables...</b></p>

## 4. Participació equitativa

Pel que fa a la participació equitativa, segons Onrubia & Mayordomo (2015) tant la perspectiva de l'elaboració cognitiva com, molt especialment, la perspectiva sociocultural sobre el processos d'aprenentatge cooperatiu, subratllen la importància de certes formes de parla i de conversació i diàleg entre els participants per a aquest aprenentatge. Açò suposa remarcar que l'aprenentatge cooperatiu és un procés mediat

decisivament pel llenguatge, i l'èxit del qual passa pel domini i posada en pràctica per part dels alumnes de determinades formes d'utilitzar eixe llenguatge. En aquest sentit, en l'actualitat tant a nivell nacional (Moruno, Sánchez & Zariquiey, 2011b) com internacional (Baines *et al.*, 2009; Christie *et al.*, 2009; Gillies, 2014b, 2015, 2016; Gillies & Khan, 2009; Kutnick & Berdondini, 2009; Reznitskaya, Kuo, Clark, Miller, Jadallah, Anderson & Nguyen-Jahiel, 2009; Webb, Franke, De, Chan, Freund, Shein & Melkonian, 2009) podríem considerar, per la importància que se li dona al diàleg durant el treball en equip cooperatiu, que es fa referència al model dialògic cooperatiu. Al respecte, Racionero & Padrós (2010) (citats per García, Molina, Grande & Buslón, 2016) comenten el paper clau que té la interacció i el diàleg en l'aprenentatge, enfocament que s'ha conceptualitzat com el gir dialògic en la comprensió dels processos d'aprenentatge. Per la seua part, Jolliffe (2007) explica que l'ensenyança dialògica compartix molts dels propòsits i mètodes de l'aprenentatge cooperatiu.

Nosaltres, estem d'acord amb Rodríguez, Fernández & Escudero (2002) quan expliquen que amb els grups cooperatius els subjectes amb major estatus són els més influents i els que més intervenen en les discussions. Donada la correlació positiva entre freqüència de verbalitzacions i aprenentatge de conceptes, la conclusió immediata és que els estudiants que ocupen una posició més destacada al seu grup tindran majors possibilitats d'aprendre. Però també la proposició inversa es pot complir: els alumnes de baix estatus intervenen menys i, en conseqüència, el seu aprenentatge és d'inferior qualitat. A més, segons Ross (2008) el repte instruccional està en com assegurar que els estudiants de més baixes capacitats donen així com reben explicacions. De fet, pensem que aquest és el motiu pel qual diversos autors, tant nacionals (Duran, 2014; Echeita *et al.*, 2014; Martínez-Fernández *et al.*, 2011) com internacionals (Bertucci *et al.*, 2011; Gillies, 2016; Marvin, 2003), fan referència que



durant el treball en equip la interacció dialogada requerix que el professor promoga interaccions grupals estructurades.

Segons Kagan & Kagan (2009) si el professor estructura la participació igualitària de cada membre de l'equip durant un temps, mentre realitzen una activitat, cada estudiant contribuirà equitativament. Està reconegut que la participació durant l'aprenentatge cooperatiu no serà mai igualitària perquè els estudiants tenen dots desiguals i, per tant, les seues contribucions seran diferents. Respecte al que contribuïxen els estudiants, el terme "equitatiu" és millor que "igualitari". El mestre no pot controlar com serà d'igualitària la contribució de cada estudiant, però pot controlar i estructurar per una major igualtat d'oportunitats en les contribucions (Kagan, 2001). La investigació ha establert una forta unió entre participació i rendiment. Ara bé, les característiques dels estudiants afecten a la participació i justifiquen el perquè alguns estudiants no participen (timidesa i introversió, pobre rendiment i baixa autoestima, desenvolupament inapropiat i minories culturals i lingüístiques) (Kagan & Kagan, 2009). En aquest sentit, aquests autors presenten sis enfocaments per igualar la participació: 1) agafar torn, 2) assignar temps, 3) temps de pensar, 4) regles, 5) responsabilitat individual i 6) assignació de rol.

En el cas dels germans Johnson, tot i que la seua proposta utilitza guies d'aprenentatge cooperatiu estructurades (Johnson *et al.*, 1999), estem d'acord amb Kagan (2001) (citada per Gozávez *et al.*, 2011) que deixar la participació equitativa en mans dels estudiants és fer-se il·lusions i quasi sempre acaba sent una participació desigual o desestructurada. Normalment, quan la participació no s'ajusta a cap estructura prèvia, com en la proposta d'*Aprenere junts*, es produïx una participació desigual, i aquells que més es podrien beneficiar de l'oportunitat de verbalitzar o

exposar les seues idees solen ser els que menys ocasions tenen per fer-ho. El Professor Slavin, per la seua part, tampoc ha incorporat aquest element en la seua proposta, creiem que l'entén des de les recompenses grupals o metes d'equip (Slavin, 2012, 2014a).

Nosaltres, estem d'acord amb Riera (2010) quan argumenta que les estructures cooperatives de Kagan o altres similars, algunes de les quals formen part del Programa didàctic inclusiu CA/AC, garantixen la participació equitativa, fins a cert punt, de tots els membres d'un equip. A més, sols hi ha aprenentatge cooperatiu si hi ha diàleg autèntic, un diàleg amb vocació de convèncer i amb validesa en funció dels seus arguments (Antolín, Martín-Pérez & Barba, 2012). En el diàleg igualitari, que s'oposa al diàleg basat en pretensions de poder, la interacció que es pretén és aquella que tracta d'aconseguir acords intersubjectius amb les aportacions dels membres del grup en condicions d'igualtat: cap membre del grup ha d'imposar el seu punt de vista a la resta, sinó compartir-lo per, entre tots, prendre una decisió compartida (Ortega & Álvarez, 2015).

Partint de les afirmacions anteriors hem elaborat la nostra definició del factor participació equitativa fent referència a tres condicions: (a) que tots els membres de l'equip puguen opinar tenint en compte les seues capacitats, aptituds o habilitats, (b) que es valoren cadascuna de les idees de cada membre de l'equip i (c) que s'inclouen en l'acord d'equip tots els arguments vàlids aportats per cada membre de l'equip. A més, hem plasmat la proposta en tres indicadors a la Taula 18.

## Taula 18

### *Indicadors del factor participació equitativa*

<p>A. Durant la realització d'un treball o d'una activitat, en primer lloc, <b>tots els membres de l'equip diuen la seua opinió</b> i, després, <b>cadascú opina de les idees que han dit la resta de companys de l'equip</b>. Finalment, en el moment d'arribar a un consens, <b>es tenen en compte totes les idees correctes</b> que diu cada membre de l'equip i, a més a més, s'intenta incloure aquestes idees <b>en l'acord al que arriba l'equip</b>.</p>
<p>B. Quan els membres de l'equip han de fer un treball o una activitat, <b>tots els membres de l'equip diuen la seua opinió</b>, però després <b>no opinen de les idees que proposen tots els membres de l'equip</b>. Finalment, quan s'ha d'arribar a un acord, encara <b>no es tenen en compte totes les idees correctes</b> dels membres de l'equip i, a més a més, aquestes idees no s'acaben d'incloure <b>en l'acord al que arriba l'equip</b>. <b>Hi ha algun alumne que no sol dir la seua opinió i quan la diu els companys no la solen tenir massa en compte</b>.</p>
<p>C. Els membres de l'equip, quan han de fer un treball o una activitat, encara que saben que han de fer-ho, <b>no solen dir la seua opinió ni opinen de les idees que proposen la resta de companys de l'equip</b>, o si ja ho fan, quan s'ha d'arribar a un acord, <b>sols es tenen en compte les idees correctes d'algun o d'alguns membres de l'equip</b> i, a més, no s'inclouen totes les idees correctes <b>en l'acord al que arriba l'equip</b>. <b>Hi ha un o més membres de l'equip que dificulten el funcionament de l'equip per alguna o algunes d'aquestes situacions: participen per un altre, s'enfaden si no es fa el que ells volen, imposen el seu punt de vista i intenten eixir-se'n en la d'ells, diuen que tenen la mateixa opinió que un altre membre de l'equip i no s'esforcen per participar, es deixen portar per les idees dels companys que ells consideren més capaços...</b></p>

## 5. Interacció simultània

Pel que fa al factor interacció simultània els Johnson & Johnson (1999, 2008, 2009, 2014a, 2016) i Johnson *et al.* (2002) fan referència a la interacció promotora cara a cara, i existix quan els individus s'ajuden, s'assistixen, es recolzen, s'aninem i s'alaben entre ells al completar les tasques per tal d'alcantar les metes del grup. Mitjançant l'estímul de l'èxit de l'altre, els integrants d'un grup construeixen un sistema de suport acadèmic i, al mateix temps, personal.

Kagan (2001) la interacció simultània l'entén com el percentatge d'aprenents obertament compromesos en qualsevol moment referint-se a parlar, escriure, fer una

tasca pràctica, escoltar o llegir (Kagan, 1998 citat per Jacobs *et al.*, 2002). La participació activa incrementa l'aprenentatge de l'estudiant. Si els estudiants estan fora de la tasca, ells és menys probable que aprenguen, si els estudiants estan sols ocasionalment participant, ells aprendran menys que quan ells estan participant regularment. No tots els temps en la tasca milloren per igual el rendiment. El temps en la tasca durant activitats interactives produïx els majors guanys (Kagan & Kagan, 2009). En el cas de Slavin, tot i que no planteja aquest element en la seua proposta, creu que l'ajuda entre iguals s'aconseguirà molt més des de les metes de grup o recompenses grupals (Slavin, 2012, 2014a).

Al respecte, segons Pujolàs (2008, 2009) i Riera (2010) amb la interacció simultània els membres de l'equip interactuen, discorren 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; donen ajuden, si algú li la demana...), s'encoratgen, s'animen mútuament si algú no es veu capaç de fer un treball, o si està desanimat la resta l'animen i l'alenten. La interacció estimulante cara a cara es tracta de l'aspecte més fonamental de tots dels equips d'aprenentatge cooperatiu, perquè l'aprenentatge cooperatiu com a recurs didàctic possibilita les condicions més idònies per afavorir al màxim l'aprenentatge de tots els alumnes (Pujolàs, 2008).

Bisquerra, Pérez & García (2015) expliquen que els xiquets que saben atendre a altres, animar i elogiar són els que més atenció reben per part de la resta. Expressar acceptació és una manifestació d'intel·ligència emocional. La interacció cara a cara és un requisit dels grups d'aprenentatge cooperatiu que es pot realitzar per estimular la simpatia i l'empatia, així com el desenvolupament de la prosocialitat.

Nosaltres, tenint en compte les dos definicions anteriors i la taula d'observació del factor interacció cara a cara de Riera (2010), destacarem tant el suport acadèmic (en les activitats) com el suport emocional (en l'actitud i el comportament) que es processen els membres de l'equip, dialogant, corregint-se, ajudant-se, animant-se i felicitant-se durant el treball en equip. A continuació, presentarem a la Taula 19 la nostra proposta reelaborada en base a tres indicadors.

## Taula 19

### *Indicadors del factor interacció simultània*

A. Quan els membres de l'equip treballen junts dialoguen, s'ajuden, es corregixen, s'animen i es feliciten tant pel que fa a l'actitud i al comportament com a les activitats que han de realitzar. Així, a l'hora de decidir com s'ha de fer una activitat, primer, **parlen i discutixen sobre quina és la millor manera de fer-la**, després, mentre ja estan fent l'activitat, **s'ajuden, es corregixen i s'animen**, i una volta l'activitat ja està feta, **es pregunten si ho tenen clar, s'asseguren que l'activitat és correcta i es feliciten**.

B. Els membres de l'equip quan treballen junts dialoguen poc, s'ajuden poc, es corregixen poc i no s'animen ni es feliciten tant pel que fa a l'actitud i al comportament com a les activitats que han de realitzar. Així, a l'hora de decidir com s'ha de fer una activitat **parlen i discutixen poc sobre quina és la millor manera de fer-la**, després, mentre ja estan fent l'activitat, **s'ajuden i es corregixen un poc però no s'animen**. Una volta l'activitat ja està feta, **ni es pregunten com els ha anat, ni s'asseguren que l'activitat és correcta ni es feliciten**. A més, **hi ha algun membre de l'equip que sol fer el seu treball sense tenir en compte a la resta de companys de l'equip**.

C. Els membres de l'equip **no dialoguen, no s'ajuden, no s'animen ni es feliciten**. A més a més, **a l'equip tenen dificultats perquè a un o més dels seus membres els passen alguna o algunes d'aquestes situacions: estan marginats i/o ignorats per alguns dels seus companys, s'automarginen de la resta de companys, no volen donar ajuda als companys, sols demanen ajuda al mestre...**

## 6. Responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip

Johnson & Johnson (1999, 2008, 2009, 2014a) i Johnson *et al.* (2002) l'anomenen responsabilitat individual, però a l'explicar-lo comenten que l'ús de grups cooperatius inclou estructurar la responsabilitat individual i grupal. Existix

responsabilitat grupal quan s'avalua el rendiment general del grup i es retornen els resultats als seus integrants per comparar-los amb una norma de rendiment. I hi ha responsabilitat individual quan s'avalua el rendiment de cada integrant i se li retornen els resultats tant a ell com al seu grup per comparar-los amb una norma de rendiment. De manera que cadascú és responsable davant dels seus companys d'aportar la seua part a l'èxit del grup.

Per a Slavin (1999) la responsabilitat individual significa que l'èxit de l'equip depèn de l'aprenentatge individual de cadascun dels seus integrants. D'acord a Slavin (2010) en l'aprenentatge cooperatiu l'important no és simplement fer alguna cosa junts, sinó aprendre alguna cosa junts, aprendre alguna cosa com a equip. La responsabilitat centra l'activitat dels integrants de l'equip en el fet d'ajudar-se a aprendre i assegurar-se que tots estiguen llestos per a un qüestionari o per a qualsevol altre tipus d'avaluació, que realitzaran individualment, sense l'ajuda dels seus companys (Slavin, 1999).

Els Kagan (2009) entenen la responsabilitat individual tenint en compte que l'actuació de cada membre de l'equip ha de ser individual (l'actuació es realitza sense ajuda), pública (algú és testimoni de l'actuació) i necessària (l'actuació es requerix). La responsabilitat individual es crea quan es posen al lloc aquest tres components. A més, els estudiants poden ser considerats responsables individualment a l'aula per molts objectius diferents: per la realització de la tasca, pel domini de l'habilitat, per la participació, per la presa de decisions, per l'intercanvi d'idees, per l'escolta, etc. Quan s'empren equips cooperatius els professors s'han d'assegurar que cada individu és responsable de pensar, contribuir i aprendre. Per fer açò, els professors poden aïllar el

que és responsabilitat de cadascú abans, durant i després del treball en equip (Kagan & Kagan, 2009).

Putnam (2015) fa referència a aquest factor com a responsabilitat individual, i respecte als estudiants amb necessitats especials comenta que els canvis subtils en els requeriments de la tasca cooperativa són apropiats sempre i quan no li lleven mèrit de la tasca del grup. A més, afig que a un estudiant insegur se li pot assignar un rol o un aspecte de la tasca que ell probablement farà exitosament. L'èxit construeix confiança i incrementa la probabilitat d'intentar una tasca més difícil en el futur.

L'atenció a la responsabilitat i al rendiment individual dels alumnes es promou també a través de les següents estratègies: supervisió contínua per part del professor; assignant rols específics dintre del grup que tenen com a objectiu motivar per a la participació i l'acció responsable de tots els membres; a través d'estructures simples que intenten sostenir aquesta responsabilitat individual, junt amb la interdependència en la tasca; reforçant la reflexió i la planificació, individual i grupal, respecte a les responsabilitats individuals, com plans, dossiers d'aprenentatge i avaluacions individuals i de grup; fent que les proves, examens o tests individuals que s'hagen de realitzar proporcionen un bonus per millorar la qualificació col·lectiva del treball grupal, si hi ha millores en els rendiments individuals dels seus membres respecte a la situació de partida (Echeita, 2012).

Nosaltres, partint de les afirmacions anteriors, hem elaborat la definició del factor responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip fent referència a dos competències: (a) la responsabilitat personal, entesa com el compliment de les tasques individuals a les que s'havien compromés a temps i (b) el compromís i l'exigència individual respecte a l'equip, que es relaciona amb

l'assumpció dels compromisos personals del Plà de l'equip i l'exigència entre iguals durant tot el procés de realització d'una activitat respecte a dur la feina feta i que aquesta siga de qualitat. A més a més, hem plasmat la nostra proposta de tres indicadors a la Taula 20.

Taula 20

*Indicadors del factor responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip*

A. Quan s'ha de fer un treball en equip o unes activitats la majoria dels membres de l'equip **pregunten als companys si han fet les activitats i es preocupen per si les han fetes correctament**. A més, la majoria dels membres de l'equip **són responsables a l'hora de fer les tasques individuals** a les que s'havien compromés i **en complir amb els compromisos personals del Plà de l'equip** i, per aconseguir-ho, **s'esforcen**.

B. En el moment de fer un treball en equip o diverses activitats la majoria dels membres de l'equip **pregunten als companys si han fet les activitats però no es preocupen per si les han fetes correctament**. A més, la majoria dels membres de l'equip **no són responsables a l'hora de fer les tasques individuals** a les que s'havien compromés **ni en complir amb els compromisos personals del Plà de l'equip**, o si ja són responsables, **hi ha algun alumne que no complix**.

C. Quan s'ha de fer un treball en equip o unes activitats la majoria dels membres de l'equip **no pregunten als companys si han fet les tasques ni es preocupen per si les han fetes correctament**. A més, la majoria dels membres de l'equip **no són responsables a l'hora de fer les tasques individuals a les que s'havien compromés ni en complir amb els compromisos personals del Plà de l'equip**, o si ja són responsables, **hi ha un o més membres de l'equip que dificulten el seu funcionament per alguna o algunes d'aquestes situacions: es neguen a fer les tasques, solen posar excuses quan la seua part del treball està incompleta, no entreguen la seua part del treball dins del temps previst, no revisen el treball abans d'entregar-lo...**

## 7. Competències socioemocionals

Els xiquets no naixen sabent instintivament com interactuar amb eficàcia amb la resta i les habilitats grupals i interpersonals no apareixen màgicament quan se les necessita (Johnson *et al.*, 1999). En aquest sentit, la controvèrsia gira al voltant de decidir quines habilitats és necessari ensenyar als membres dels equips per a l'èxit dels



equips cooperatius. Cal dir que, com veurem, alguns autors no inclouen aquest element en la seua proposta d'elements essencials dels equips cooperatius, però, d'altres, per contra, el consideren imprescindible.

A més, la majoria d'autors es basen en la proposta de quatre nivells d'habilitats cooperatives que proposen Johnson *et al.* (1999):

- (a) Habilitats de formació: destinades a l'organització dels grups d'aprenentatge i a l'establiment de normes mínimes de conducta adequades.
- (b) Habilitats de funcionament: destinades a la realització de les tasques i al manteniment de relacions de treball positives.
- (c) Habilitats de formulació: destinades a estimular l'ús d'estratègies superiors de raonament i millorar el domini i la retenció dels continguts.
- (d) Habilitats de fermentació: destinades al desenvolupament de controvèrsies constructives, i tenen lloc quan els integrants del grup desafien amb destresa les conclusions i els raonaments de la resta.

Per a Johnson *et al.* (1999) és important que els docents traduïsquen les habilitats cooperatives en el llenguatge i imatges que els seus alumnes puguen entendre i amb què puguen identificar-se. Per això, Jolliffe (2007) planteja una adaptació, que considerem molt encertada, comparant-ho amb un coet de quatre etapes. A més, les habilitats cooperatives que els docents han de preocupar-se per destacar en les seues classes depenen del que els seus alumnes ja dominen (Johnson *et al.*, 1999). Putnam (2015) explica que les habilitats cooperatives poden ser

individualitzades per als estudiants amb necessitats úniques o per donar suport als estudiants que tenen dificultats en mantenir i establir relacions socials.

Per la seua part, Más *et al.* (2012) i Jolliffe (2007) plantegen un procediment similar per tal d'ensenyar les habilitats específiques per a cooperar a l'aula: 1) selecció, 2) sensibilització, 3) comprensió, 4) planificació, 5) pràctica comprensiva i 6) pràctica repetitiva. Pujolàs (2008) planteja: 1) modelat, 2) pràctica i 3) avaluació.

En la proposta d'elements essencials dels Johnson & Johnson (1999, 2008, 2009) i Johnson *et al.* (2002) fan referència a aquest factor com a l'ús apropiat de les habilitats socials, i expliquen que contribuir a l'èxit d'un esforç cooperatiu requereix l'ensenyança de les següents habilitats de petit grup i interpersonals: (a) arribar a conèixer-se i confiar en la resta, (b) comunicar-se amb precisió i sense ambigüitats, (c) acceptar-se i recolzar-se entre sí i (d) resoldre els conflictes de manera constructiva. Tot i això, recentment, Johnson & Johnson (2014a, 2016) afegien a la llista anterior el lideratge i la presa de decisions i obvien l'acceptar-se i recolzar-se entre sí.

Echeita (2012) i Jolliffe (2007) reelaboren la proposta dels Johnson respecte a quines habilitats cooperatives són necessàries. Ambdós autors fan una proposta similar respecte a les habilitats socials o interpersonals necessàries (ajudar, participar, animar/reforçar, resoldre conflictes, comunicar-se apropiadament i conèixer a l'altre i confiar en ell) i, a més, Jolliffe comenta que per la seua complexitat pot ser útil usar exercicis *Skillsbuilder*. Tot i que després, mentre Echeita es centra en habilitats organitzatives que definix segons les habilitats de formació de la proposta de Johnson *et al.* (1999), Jolliffe fa referència a habilitats acadèmiques de la tasca i les definix segons les habilitats de funcionament de la proposta de Johnson *et al.* (1999). Suárez

(2010) també basa la seua proposta en Johnson *et al.* (1999), però a aquest element essencial l'anomena gestió interna de l'equip. A més, ho reelabora tenint en compte dos indicadors: l'organització de l'estratègia de treball i les habilitats de treball en equip. La gestió interna de l'equip consisteix en el desenvolupament d'una estratègia de treball eficaç (coordinar i planificar les activitats de manera organitzada i concertada a través de plans i rutines, com també a través de la divisió de funcions per aconseguir la meta comú de l'equip), així com en la pràctica d'una sèrie d'habilitats interpersonals per al treball conjunt (la presa de decisions, la gestió del temps, la superació de problemes, el lideratge o la regulació de torns de paraula).

Gillies (2007), basant-se en Gillies & Ashman (1998), explica que les habilitats que faciliten les interaccions dels estudiants són les habilitats interpersonals i les habilitats dels petits grups. Les habilitats interpersonals: (a) escoltar-se activament entre sí, (b) expressar idees lliurement, (c) acceptar la responsabilitat pels comportaments d'un mateix i (d) proporcionar crítica constructiva. Les habilitats dels petits grups: (a) agafar torns, (b) compartir tasques, (c) prendre decisions democràticament, (d) intentar comprendre la perspectiva de l'altre i (e) clarificar diferències. Más *et al.* (2012) contemplen les habilitats de cooperació a diferents nivells: habilitats vitals per a la vida social, habilitats que giren entorn a l'ajuda, habilitats per a la comunicació i la prevenció o resolució de conflictes i habilitats específiques per a cooperar a l'aula. Aquestes últimes les expliquen detingudament basant-se en la proposta clàssica de quatre nivells d'habilitats cooperatives de Johnson *et al.* (1999).

Els Kagan (2009) no fan referència a les habilitats socials com a element essencial dels equips cooperatius. Entenen que la necessitat d'ensenyar les habilitats socials depèn, en part, de les característiques i els antecedents dels estudiants i, en part,

del tipus d'aprenentatge cooperatiu que es fa. Si l'aprenentatge cooperatiu es limita a ser amb interaccions altament estructurades, poc desenvolupament d'habilitats cooperatives és necessari, ja que les estructures cooperatives inclouen un currículum d'habilitats socials (Kagan, 2001). Per altra part, quan els estudiants realitzen projectes cooperatius complexos, ells necessiten, entre d'altres habilitats, aprendre a escoltar a l'altre, resoldre conflictes, fixar i revisar les agendes, mantenir-se en la tasca i animar-se i apreciar-se entre ells. Una de les cinc estratègies per fomentar el desenvolupament de les habilitats socials són els rols i les seues funcions. Aquests representen un enfocament poderós per desenvolupar les habilitats socials, especialment en les interaccions d'estudiants que tenen poca estructuració. Així com els estudiants complixen els seus rols estan practicant habilitats socials importants (Kagan & Kagan, 2009).

Ara bé, Gozávez *et al.* (2011) reflexionen que per al model *Aprendre junts* alimentar de manera clara les habilitats socials o interpersonals en la cooperació és un aspecte vital per a l'aprenentatge; en canvi, des de la cooperació estructurada les habilitats socials són importants però un element subsidiari o afegit, en tant que segons Kagan tals habilitats ja estan incloses en la mateixa forma d'estructurar les accions de cooperació. Per al model *Aprenentatge Cooperatiu Kagan* les estructures garanteixen per sí mateixes, amb el seu ús regular i continuat, les habilitats socials (sociomorals), des del respecte fins a la solidaritat. El dubte sorgix a l'analitzar el significat mateix de la interacció estructurada: si el fonament moral de la interacció (respecte, igualtat o solidaritat) és extern, si depén d'una estructura externa o aliena a la lliure decisió del participant o s'imposa al marge de la seua voluntat, és lícit creure que finalment no es produïxca una assumpció autònoma de les habilitats morals requerides per a la interacció cooperativa (Gozávez *et al.*, 2011).

En el cas del Professor Slavin, les seues publicacions més recents (Slavin, 2012, 2014b) esmenten la importància de l'ensenyança de les estratègies interpersonals. Aquest autor cita l'ensenyança d'habilitats de comunicació i de resolució de problemes destacant: escoltar activament, explicar idees i opinions, animar als companys i completar les tasques (Slavin, 2014b). En el marc del Projecte *SPRING*, Baines *et al.* (2008) fan referència al desenvolupament d'habilitats de treball en grup, i l'entrenament l'organitzen basant-se en un enfocament relacional estructurat en una seqüència de desenvolupament. Primer, emfatitzen en les habilitats socials (confiança, tolerància mútua, respecte mutu, sensibilitat als altres), després, en les habilitats de comunicació (agafar torns per parlar, escolta activa, preguntar i respondre qüestions, fer i demanar suggerències, donar i demanar ajuda, discutir, etc.) i, finalment, en les habilitats de treball en grup avançades (prendre decisions en grup i arribar a un consens, comprometre's, animar a tots els membres del grup a involucrar-se i planificar el treball en grup). Per la seua part, Putnam (2015) explica que el subconjunt de les habilitats socials utilitzades en contextos de grup són les habilitats cooperatives, i inclou: (a) habilitats de comunicació interpersonal, (b) habilitats de direcció de grup, (c) habilitats de resolució de conflictes i (d) habilitats de lideratge.

Pujolàs (2004) destaca, basant-se en el treball de Johnson *et al.* (1999), que les habilitats socials són fonamentals per a treballar en equip. Aquest autor explica que les habilitats socials són el resultat de la confluència del desenvolupament de les habilitats cognitives i els valors morals. Moltes de les habilitats socials guarden relació amb el treball en equips cooperatius, i estan relacionades amb algunes funcions que han d'exercir els distints càrrecs d'un equip i les normes de funcionament del grup. Aquest autor fa referència al domini de les habilitats socials bàsiques en el seu conjunt per part dels membres dels equips, enumerant-ne fins a deu (Pujolàs, 2008, 2009).

Així, l'àmbit C del Programa CA/AC posa al nostre abast dinàmiques<sup>13</sup> per desenvolupar habilitats socials cooperatives i recursos<sup>14</sup> i estructures per reforçar algunes habilitats socials cooperatives (Lago *et al.*, 2015). Riera (2010) reelabora el treball de Pujolàs i afeg algunes habilitats socials bàsiques més que, a més a més, agrupa en tres grans categories: (a) empatia, (b) comunicació i diàleg i (c) ajuda. En definitiva, a la Taula 21 presentarem un resum de les habilitats socials que els diferents autors nacionals i internacionals consideren fonamentals per poder treballar en equips cooperatius de manera eficaç.

## Taula 21

### *Revisió de les habilitats socials necessàries per al treball en equip cooperatiu eficaç*

Baines <i>et al.</i> (2008)	(a) Habilitats de treball en grup. -Habilitats socials. -Habilitats de comunicació. -Habilitats de treball en grup avançades.
Echeita (2012)	(a) Habilitats socials. -Habilitats socials cooperatives. -Habilitats organitzatives.
Gillies (2007)	(a) Habilitats interpersonals i de petits grups. -Habilitats interpersonals. -Habilitats de petits grups.
Johnson & Johnson (1999, 2008, 2009) i Johnson <i>et al.</i> (2002)	(a) Habilitats interpersonals i de petits grups. -Arribar a conèixer-se i confiar en la resta. -Comunicar-se amb precisió i sense ambigüitats. -Acceptar-se i recolzar-se entre sí. -Resoldre els conflictes de manera constructiva.

<sup>13</sup> Les dinàmiques per desenvolupar habilitats socials cooperatives que es presenten al Programa CA/AC són les següents: Món de colors, Entrevista personal, Origami, Cercles tancats, El dibuixant, El pont, Dinàmica dels cubs i L'estàtua.

<sup>14</sup> Els recursos i estructures per reforçar algunes habilitats socials cooperatives que es presenten al Programa CA/AC són els següents: Cupons d'ajuda mútua (afavorir l'habilitat d'ajudar i demanar ajuda), Resum encadenat (aprendre a respectar el torn de paraula i fomentar l'escolta activa) i Síntesi guiada (aprendre a consensuar per arribar a un resultat final).

Johnson & Johnson (2014a, 2016)	(a) Habilitats interpersonals i de petits grups: -Lideratge. -Presa de decisions. -Construcció de confiança. -Comunicació. -Habilitats de gestió de conflictes.
Jolliffe (2007)	(a) Habilitats interpersonals i de petits grups: -Habilitats interpersonals. -Habilitats acadèmiques de la tasca.
Kagan & Kagan (2009)	(a) Habilitats socials per a projectes cooperatius complexos: -Aprendre a escoltar a l'altre. -Resoldre conflictes. -Fixar i revisar les agendes. -Mantenir-se en la tasca. -Animar-se i apreciar-se entre ells.
Más <i>et al.</i> (2012)	(a) Habilitats vitals per a la vida social. (b) Habilitats entorn a l'ajuda. (c) Habilitats per a la comunicació i la prevenció o resolució de conflictes. (d) Habilitats concretes per treballar en grups cooperatius.
Pujolàs (2008, 2009) i Lago <i>et al.</i> (2015)	(a) Habilitats socials bàsiques, que des del Programa CA/AC es presenten en: -Dinàmiques per desenvolupar habilitats socials cooperatives. -Recursos i estructures per reforçar algunes habilitats socials cooperatives.
Putnam (2015)	(a) Habilitats socials cooperatives: -Habilitats de comunicació interpersonal. -Habilitats de direcció de grup. -Habilitats de resolució de conflictes. -Habilitats de lideratge.
Riera (2010)	(a) Habilitats socials bàsiques, que des del Programa CA/AC s'agrupen en: -Empatia. -Comunicació i diàleg. -Ajuda.
Slavin (2014b)	(a) Ensenyança de les estratègies interpersonals: -Habilitats de comunicació. -Habilitats de resolució de problemes.
Suárez (2010)	(a) Gestió interna de l'equip: -Habilitats interpersonals per al treball en equip. -Organització de l'estratègia de treball.

Segons Esturgó (2015) es partix de la base que per a un desenvolupament de les habilitats socials és essencial que hi haja un desenvolupament de les competències socioemocionals, ja que unes i altres s'interrelacionen. En la mateixa línia, tot i que sense fer referència al terme habilitats socials, autors com Bisquerra (2009) i Bisquerra *et al.* (2015) destaquen que en el treball cooperatiu s'ajunten les competències socials i emocionals, fins a tal punt que justifiquen l'ús de l'expressió "competències socioemocionals". Així, és clau desenvolupar l'empatia i la regulació de l'expressió de les emocions pròpies i dels altres perquè això ens ajudarà a poder desenvolupar les competències socials (Esturgó, 2015). La teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1995, 2001), en particular, pel que es referix a les intel·ligències interpersonal i intrapersonal, són un referent fonamental en aquest sentit. Així, la intel·ligència interpersonal es construeix a partir de la capacitat per establir bones relacions amb les altres persones, i la intel·ligència intrapersonal es referix al coneixement dels aspectes interns d'un mateix. En aquest sentit, els grups d'aprenentatge cooperatiu són una ocasió magnífica per al desenvolupament de la intel·ligència emocional. La intel·ligència emocional es va desenvolupant en gran mesura en la interacció social (Bisquerra *et al.*, 2015).

Des del nostre punt de vista, i partint dels treballs dels autors que acabem de presentar, estem d'acord amb Esturgó (2015), Bisquerra (2009) i Bisquerra *et al.* (2015) que en l'aprenentatge cooperatiu s'integren les competències socials i emocionals. A més, Esturgó (2015) explica que tot i que no hi ha acord unànimement en dir quines són les habilitats socials i emocionals més importants, sí que hi ha coincidència envers algunes competències concretes, l'empatia, l'assertivitat, la capacitat de resolució de conflictes i l'autorregulació són fonamentals. Precisament, aquestes competències socioemocionals també estan incloses en la nostra proposta. Per



això, nosaltres en lloc de parlar d'habilitats socials també entenem aquest factor com a competències socioemocionals i, partint del Programa CA/AC, hem agrupat aquestes competències socioemocionals en quatre grans categories: (a) aspectes comunicatius, (b) empatia, (c) ajuda i (d) consens argumentatiu. A mesura que els membres d'un equip d'aprenentatge cooperatiu dominen cada vegada més aquestes competències socioemocionals més qualitat tindrà el treball en equip. Així doncs, la nostra aportació, partint de la taula d'observació del factor habilitats socials bàsiques de Riera (2010) l'hem plasmada en tres indicadors a la Taula 22. D'aquesta manera, les competències socioemocionals de les quatre categories presentades les hem distribuïdes entre els tres indicadors del factor tenint en compte el grau d'exigència que suposa realitzar cada competència socioemocional a l'alumnat.

## Taula 22

### *Indicadors del factor competències socioemocionals*

<p>A. La majoria dels membres de l'equip <b>oferixen ajuda sense que ningú li la demane, donen raons per justificar les seues opinions, feliciten als companys de l'equip, animen als companys de l'equip, són agraïts amb els companys de l'equip.</b></p>
<p>B. Els membres de l'equip <b>practiquen poc</b> les següents situacions: <b>respectar els torns de paraula a l'hora de parlar i/o escriure, valorar i/o acceptar als companys tal com són, acceptar les idees dels altres si són millors que la seua, acceptar les decisions preses pels membres de l'equip pel que fa al funcionament de l'equip.</b></p>
<p>C. Els membres de l'equip <b>no practiquen, o practiquen molt poc,</b> les següents situacions: <b>el fet de demanar ajuda si algú la necessita, donar ajuda si li la demanen, no alçar el to de la veu ni cridar, parlar als companys de manera respectuosa, i, a més, algun o alguns membres de l'equip es comporten de manera especialment inadequada...</b></p>

## 8. Autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora

D'acord a Johnson *et al.* (1999) el treball eficient d'un grup es veu influït pel fet que aquest reflexione sobre (processe) el seu funcionament o no ho faça. Per a Johnson & Johnson (1999, 2008, 2009, 2014a, 2016) i Johnson *et al.* (2002) el processament grupal o l'autorreflexió en grup pot definir-se com reflexionar sobre una sessió de grup: (a) descriure quines accions als membres els van resultar útils i quines no, per assegurar que tots els membres del grup estan rendint i estan mantenint-se relacions de treball eficaces i (b) prendre decisions sobre quines accions s'han de conservar i quines s'han de canviar. Johnson & Johnson (2016) expliquen que els propòsits del processament grupal són millorar contínuament la qualitat de la tasca pròpiament dita (*taskwork*) i del treball en equip (*teamwork*). Aquest *feedback*, oral o escrit, pot ser compartit amb el professor (Putnam, 2015). Aquesta autora fa referència a aquest factor com a reflexió de grup i establiment d'objectius, i explica que en l'aprenentatge cooperatiu hauria de donar-se tant l'avaluació dels esforços de grup com individuals. Al final, el professorat voldrà determinar el que l'estudiant ha après i l'avaluació individual és necessària. En relació als estudiants amb necessitats especials afegim que poden ser observats pel professor mentre estan treballant (Putnam, 2015).

El processament grupal queda en l'oblit en el model de Kagan. Gozávez *et al.* (2011) expliquen que un element tan decisiu per a l'autonomia i el creixement sociomoral com és l'autoavaluació, on els participants reflexionen sobre el seu progrés, els seus obstacles i els seus conflictes, i debaten en comú sobre la seua pròpia conducta, és pràcticament obviat per l'enfocament estructuralista de Kagan. Ara bé, Putnam (2009) ens recorda que Kagan (1996) identifica sis passos de processament grupal per a l'estudiantat: (1) les habilitats socials i acadèmiques, (2) els objectius de la

lliçó, (3) l'intercanvi d'altres grups, (4) les habilitats de presentació i escolta, (5) el seu progrés i (6) el professor avalua el grau d'acompliment de les metes de la lliçó. En aquest sentit, tot i que el model clàssic del Professor Slavin tampoc no fa referència explícita a aquest factor, les seues publicacions més recents sí que han atorgat importància a l'ensenyança de les estratègies metacognitives (Slavin, 2012, 2013, 2014b).

Pujolàs (2008, 2009) i Riera (2010), a l'igual que els germans Johnson, comenten que l'autoavaluació com a equip fa referència a si els membres de l'equip són capaços de reflexionar sobre el seu propi funcionament com a equip, per identificar el que fan especialment bé per potenciar-ho i el que encara no fan suficientment bé per evitar-ho o compensar-ho. Echeita (2012) explica que és imprescindible una avaluació regular de caràcter formatiu que implique a professors i alumnes, que permeta fortaleces i debilitats, avanços o retrocessos en el procés, així com dinàmiques psicosocials negatives i, amb tot açò, prendre mesures correctores i de millora. Per ajudar a mantenir explícita aquesta avaluació formativa són molt útils: els plans/quaderns d'equip, les avaluacions de l'equip, les avaluacions grupals i l'observació del professor. Per la seua part, Johnson *et al.* (1999) expliquen que hi ha dos nivells de processament: en grups petits i del grup total. En aquest sentit, Pujolàs (2012) i Pujolàs *et al.* (2014) comenten que en l'avaluació de la competència "treball en equip" hem de tenir en compte tres dimensions distintes: una dimensió grupal referida als equips base, altra dimensió grupal referida a tot el grup-classe i una dimensió individual referida a la contribució individual de cada estudiant al bon funcionament del seu equip.

Nosaltres, compartim les definicions dels Johnson, Putnam, Pujolàs i Riera, i hem anomenat a aquest factor autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora. Partint de la taula d'observació de l'autoavaluació de l'equip de Riera (2010) hem reelaborat la seua proposta en cinc indicadors que presentarem a la Taula 23.

### Taula 23

#### *Indicadors del factor autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora*

<p>A. Els membres de <b>l'equip fan la revisió periòdica del Plà de l'equip i són molt sincers</b> quan han d'avaluar-se els uns als altres, reconèixer el que fan bé i allò que han de millorar, i això els servix per plantejar-se nous objectius i compromisos personals que els ajudaran a millorar com a equip. Als membres de l'equip <b>no els costa complir els objectius i els compromisos personals del Plà de l'equip</b>.</p>
<p>B. Els membres de l'equip <b>fan la revisió periòdica del Plà de l'equip i cada vegada són més sincers</b> quan han d'avaluar-se els uns als altres, quan han de reconèixer el que encara no fan del tot bé i quan han de plantejar-se nous objectius i compromisos personals que els ajudaran a millorar com a equip. Als membres de l'equip encara <b>els costa complir els objectius i els compromisos personals del Plà de l'equip</b>.</p>
<p>C. A l'equip <b>fan la revisió periòdica del Plà de l'equip, però encara els costa bastant ser sincers</b> quan han d'avaluar-se els uns als altres, reconèixer el que encara no fan bastant bé i plantejar-se objectius i compromisos personals que els ajudaran a millorar com a equip.</p>
<p>D. L'equip <b>no revisa el Plà de l'equip</b>, o si ja el revisa, <b>els membres de l'equip no són sincers</b> quan han d'avaluar-se els uns als altres i dir el que fan bé i el que encara han de millorar.</p>
<p>E. A l'equip tenen dificultats en el seu funcionament perquè <b>hi ha un o més dels seus membres que es neguen a fer la revisió periòdica del Plà de l'equip</b> i no es plantegen cap compromís personal per millorar el funcionament de l'equip, o si ja se'l plantegen, <b>no s'esforcen gens o es comporten de manera contrària al que s'havien compromés...</b></p>

### 3.3. "L'autèntic" aprenentatge cooperatiu, cap a un model de desenvolupament de la competència cooperativa

En la literatura de l'aprenentatge cooperatiu no hi ha acord en dos aspectes: el primer, quins tipus d'estructura (de meta, de tasca o de recompensa) s'han de tenir en compte per facilitar la cooperació en els distints mètodes i, el segon, dins d'aquests

tipus d'estructures com s'organitzen les distintes variables que influïxen en que hi haja interdependència o facilitació positiva entre els alumnes (Marín & Blázquez, 2003). Al respecte, Echeita (1995) explica que no es tracta de buscar “el mètode cooperatiu per excel·lència”, sinó d'elegir en cada moment, en cada activitat i en cada grup d'alumnes concret, aquell que potencia més i millor els factors determinants de l'aprenentatge cooperatiu.

En relació a aquests factors, segons Monereo *et al.* (2013) molts estudis han emfatitzat l'impacte d'alguns factors aïllats de la interacció grupal en relació a la conducta cooperativa efectiva, però pocs han analitzat la influència recíproca d'aquests factors i el seu impacte relatiu en la producció cooperativa en relació a tasques autèntiques. En el seu estudi mostren que existixen connexions estretes i significatives entre aquestes variables i que aquestes connexions formen un patró d'acompliment que definix una funció àmplia i profunda del treball cooperatiu. D'aquesta manera, la investigació futura, més enllà dels estudis centrats exclusivament en analitzar l'impacte d'alguns dels grups de variables de forma aïllada, aboga per estudis focalitzats en construir models amplis d'interacció grupal cooperativa (Monereo *et al.*, 2013) o teories unificades de treball en equip en un model únic (Baker & Salas, 1997).

Revisada la literatura, podem afirmar que els autors dels grans models de l'aprenentatge cooperatiu presenten els elements essencials de les seues propostes de manera aïllada, més bé han sigut altres autors (Camilli, López & Barceló, 2012; Pujolàs, 2004; Siciliano, 2001; Velázquez, 2013) els que aporten dades sobre les relacions que poden establir-se entre els diferents elements essencials que s'han de donar en un equip cooperatiu.

Pel que fa a Johnson *et al.* (1999) i Johnson & Johnson (1999, 2008, 2009, 2014a) expliquen que la interdependència positiva es proposa com a principis donar lloc a la interacció promotora i a l'increment dels sentiments de responsabilitat dels membres del grup (Johnson & Johnson, 2008). És a dir, la interacció promotora permet als estudiants estimular els esforços de l'altre per completar les tasques i assolir els objectius comuns (Johnson *et al.*, 1999). Tanmateix, podem dir que la interacció promotora i l'autorreflexió del grup estan connectades, ja que segons Johnson & Johnson (2008) la interacció promotora es pot millorar si els membres del grup reflexionen periòdicament com de bé ells estan funcionant i planifiquen com millorar els seus processos de treball. Ara bé, Velázquez (2013) explica que la interdependència positiva és condició necessària però no suficient perquè es done la interacció promotora, de manera que una vegada assegurada la interdependència positiva el docent ha de generar situacions que porten al grup a comprendre la importància de la interacció promotora per aconseguir els objectius proposats.

A més a més, podem esmentar que no ha sigut fins fa poc que els italians Bertucci i Conte, junt als germans Johnson, han començat a investigar les variables mediadores del seu model, és a dir, les relacions existents entre alguns dels elements essencials del seu model. Els resultats de l'estudi de Bertucci *et al.* (2011) indiquen que els estudiants assignats a les condicions d'interdependència de tasca i de recurs aconseguiren i perceberen un major suport acadèmic de l'igual que els estudiants que treballaren individualment. I els estudiants en la condició d'interdependència de recurs van mostrar una major percepció de suport personal de l'igual que els estudiants assignats a les altres condicions. L'estudi de Bertucci *et al.* (2016) va encontrar que la combinació d'interdependència positiva de meta i de tasca va produir un rendiment més alt, actituds més positives cap a la cooperació i una major percepció

de suport acadèmic i personal que ho feren en una estructura de meta individualista. Sols la interdependència positiva de tasca no va afectar significativament al rendiment o a la percepció de suport acadèmic de l'igual.

Siciliano (2001), en l'àmbit universitari, descriu una estructura o model per al disseny de tasques d'equip utilitzant un marc d'aprenentatge cooperatiu en què els estudiants s'ajuden entre ells a aprendre el material del curs. L'autor mostra, a la Figura 4, les relacions entre els cinc elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu proposats per Johnson, Johnson & Holubec (1990) per tal de conformar un marc d'aprenentatge cooperatiu.

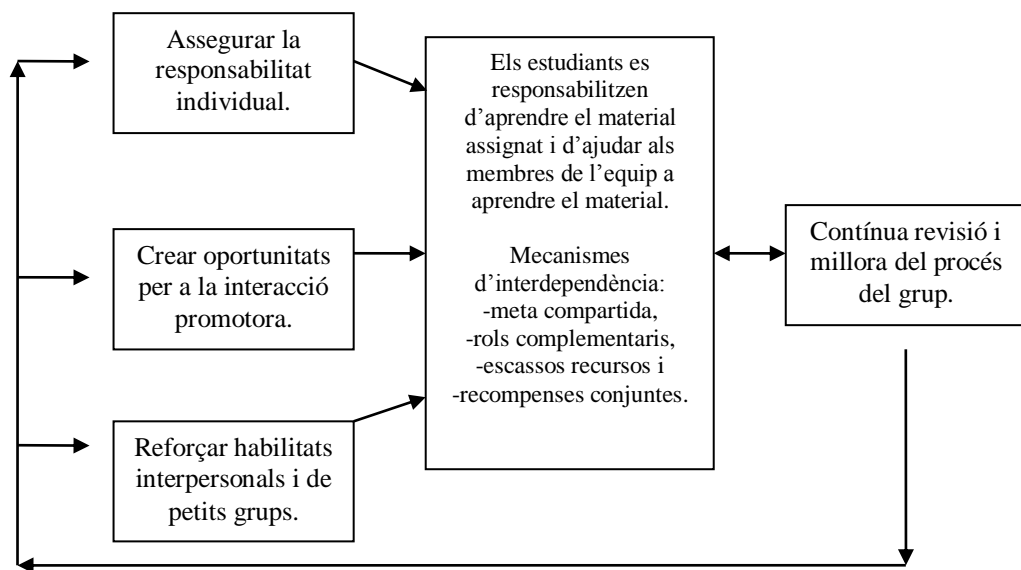
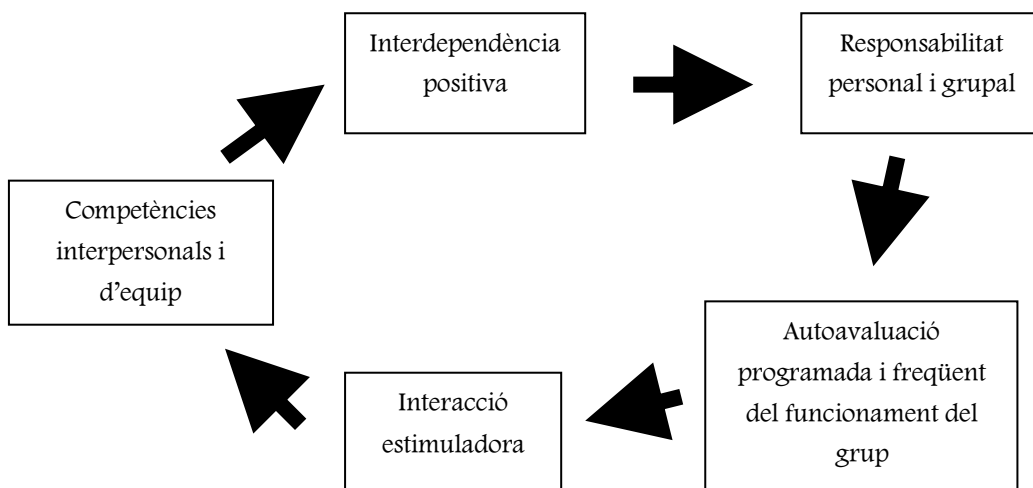


Figura 4. Relacions entre els elements de l'aprenentatge cooperatiu

Per la seua part, Camilli *et al.* (2012) basant-se en Johnson, Johnson & Holubec (1999) caracteritzen l'autèntic aprenentatge cooperatiu des dels següents principis a la Figura 5:



*Figura 5.* Principis de l'aprenentatge cooperatiu

Segons Velázquez (2013), partint de l'existència de la interdependència positiva, un model de processament grupal ideal hauria d'incloure no sols la coavaluació entre els estudiants que formen part d'un mateix grup d'aprenentatge cooperatiu, sinó també una autoavaluació de cadascun d'ells i una avaluació compartida del docent amb el grup i amb cada membre del grup en particular. Aquests processos haurien de facilitar una retroalimentació grupal i individual orientades a identificar les conductes positives i negatives que han tingut lloc durant el treball grupal, promovent el reforç de les primeres i l'acord d'uns compromisos de millora respecte a les segones. El seguiment dels compromisos adquirits hauria de conduir a la correcció dels comportaments negatius dels grups i d'estudiants concrets. D'aquesta manera, el processament grupal centrat en el grup incidix positivament en les relacions interpersonals i de treball en grup, i el processament grupal centrat en



cadascun dels individus promou la responsabilitat individual, que a la vegada millora les relacions interpersonals. Així es produïx una interrelació entre aquestes dos variables, la interacció promotora combinada amb una situació d'interdependència positiva augmenta l'eficiència dels processos de treball grupal i a la vegada incidix positivament en un major rendiment, tant d'objectius acadèmics com socials.

Per tant, Velázquez (2013) partint del factor interdependència positiva vincula, per una part, el factor processament grupal a nivell grupal amb el factor habilitats interpersonals i de treball en grup i, per altra part, el factor processament grupal a nivell individual amb el factor responsabilitat individual. A més, aquests dos factors els connecta amb el factor interacció simultània per tal d'augmentar l'eficàcia del grup i el rendiment acadèmic i social. A la Figura 6 presentarem una reducció de les idees d'aquest autor.

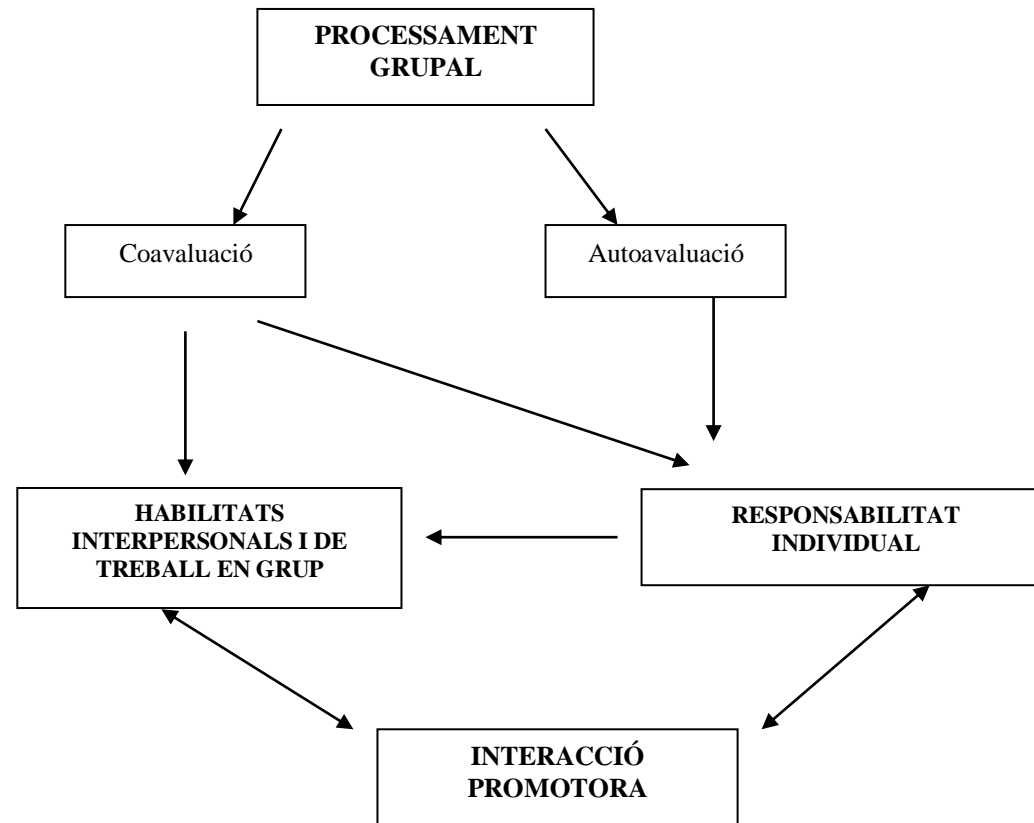


Figura 6. Model de processament grupal (reduït de Velázquez, 2013)

Respecte a la vinculació dels factors de qualitat en el model del Professor Slavin, la interdependència positiva i la responsabilitat individual han d'estar vinculades per incrementar l'aprenentatge en els processos d'aprenentatge cooperatiu (Slavin, 1994 citat per Stevens & Slavin, 1995). Per la seua part, Pujolàs (2004) mostra, a la Figura 7, les relacions que poden establir-se entre els diferents elements que s'han de donar en un equip d'aprenentatge cooperatiu a partir del que diuen al respecte autors com Putnam (1993), Johnson & Johnson (1997) i Johnson, Johnson & Holubec (1999).

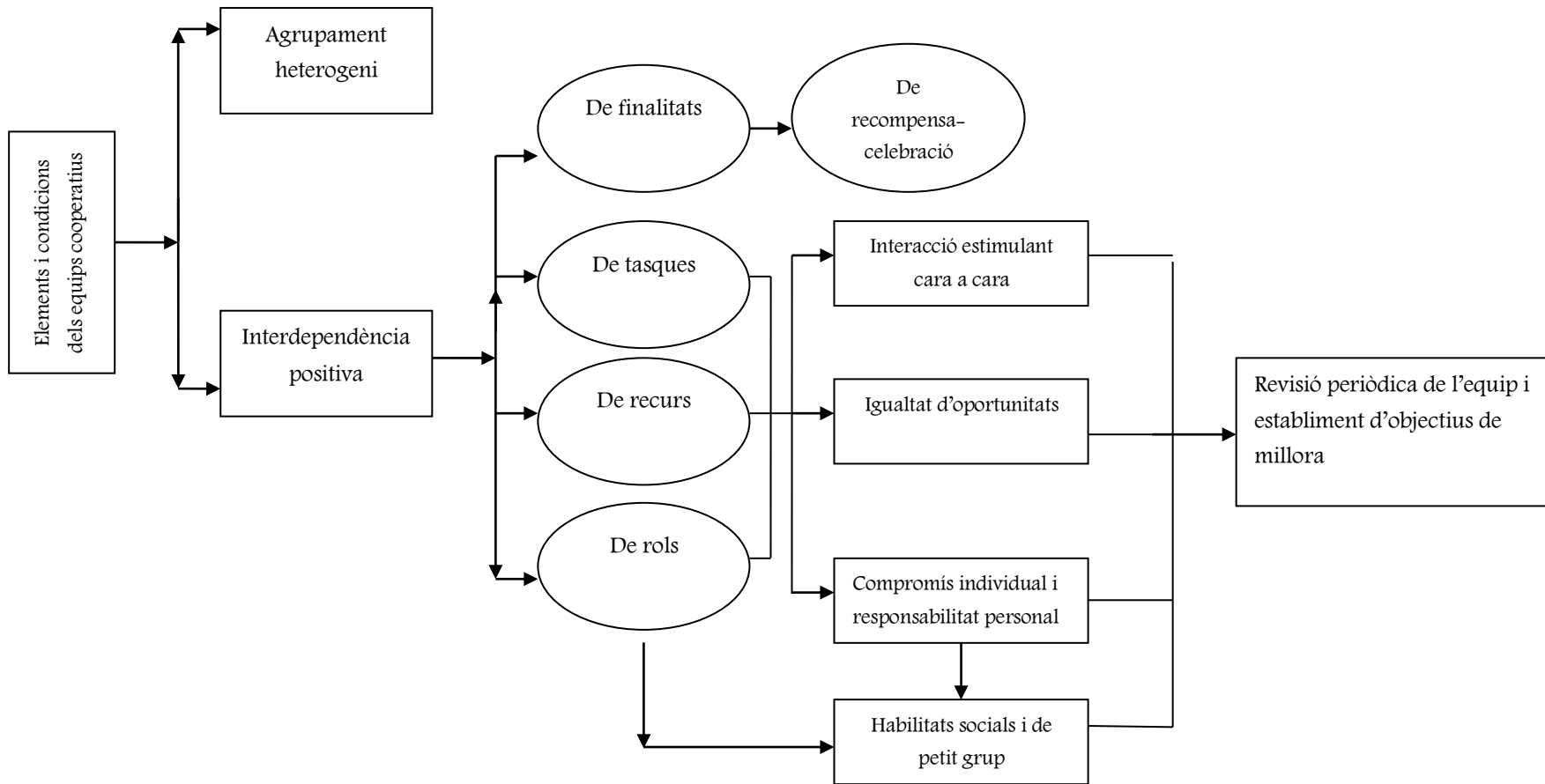


Figura 7. Relacions entre els elements de l'aprenentatge cooperatiu

Un primer element essencial és la necessitat de la composició heterogènia dels equips cooperatius. L'existència d'una interdependència positiva entre els membres d'un mateix equip, i entre tot l'alumnat d'un grup-classe organitzat de forma cooperativa, és un dels elements més determinants perquè un equip de treball arribe a ser un equip cooperatiu. Per tal que puguin donar-se la interdependència de tasques, de recursos i de rols han de concórrer tres nous elements fonamentals dels equips cooperatius: la igualtat d'oportunitats per a l'èxit (l'aportació de cada membre de l'equip ha de ser tan rellevant com siga possible), el compromís individual i la responsabilitat personal (cadascú s'ha de responsabilitzar al màxim d'allò que es compromet a fer per a l'equip) i la interacció estimulante cara a cara (Pujolàs, 2004).

La interacció estimulante cara a cara és la condició que s'ha de donar per passar d'un treball d'equip a un treball en equip. La responsabilitat personal també passa per anar descobrint les habilitats socials que són imprescindibles perquè l'equip funcione i cada un es comprometa a exercir-les el millor possible dintre del seu equip. La interdependència positiva de rols està estretament relacionada amb les habilitats socials i de petit grup, de manera que cadascun dels seus membres porte a terme, de la millor manera possible, les tasques operatives del rol que exercix en un moment determinat. Els equips han de tenir l'oportunitat, de manera periòdica i sistemàtica, de detindre's i revisar el seu funcionament i, a partir d'ahí, establir objectius de millora, en forma de compromisos personals i d'equip (Pujolàs, 2004).

Per la seua part, Echeita (2012) fa referència a que les condicions per a l'aprenentatge cooperatiu són interdependents, i creen i mantenen els processos psicosocials positius que fan de l'aprenentatge cooperatiu una estratègia instruccional de gran valor per a tot l'alumnat.

Des del nostre punt de vista i, per tant, amb la implementació del Programa CA/AC a l'aula, un model teòric ampli que fique en relació els factors de qualitat amb la seua "construcció" per tal de definir l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa, pensem que hauria de tenir en compte diversos nivells interrelacionats. En primer lloc, el context del centre i de l'aula objecte d'estudi, en segon lloc, les actuacions desenvolupades en cadascun dels àmbits d'intervenció del Programa CA/AC, en tercer lloc, les característiques de les fases de desenvolupament dels equips cooperatius (Más *et al.*, 2012), en quart lloc, les causes dels problemes dels equips (Torrego, Gómez, Martínez & Negro, 2014) i, finalment, la regulació al llarg del temps de cadascun dels factors de qualitat d'un equip cooperatiu ("els 8 autèntics"). Ho mostrarem a la Figura 8.

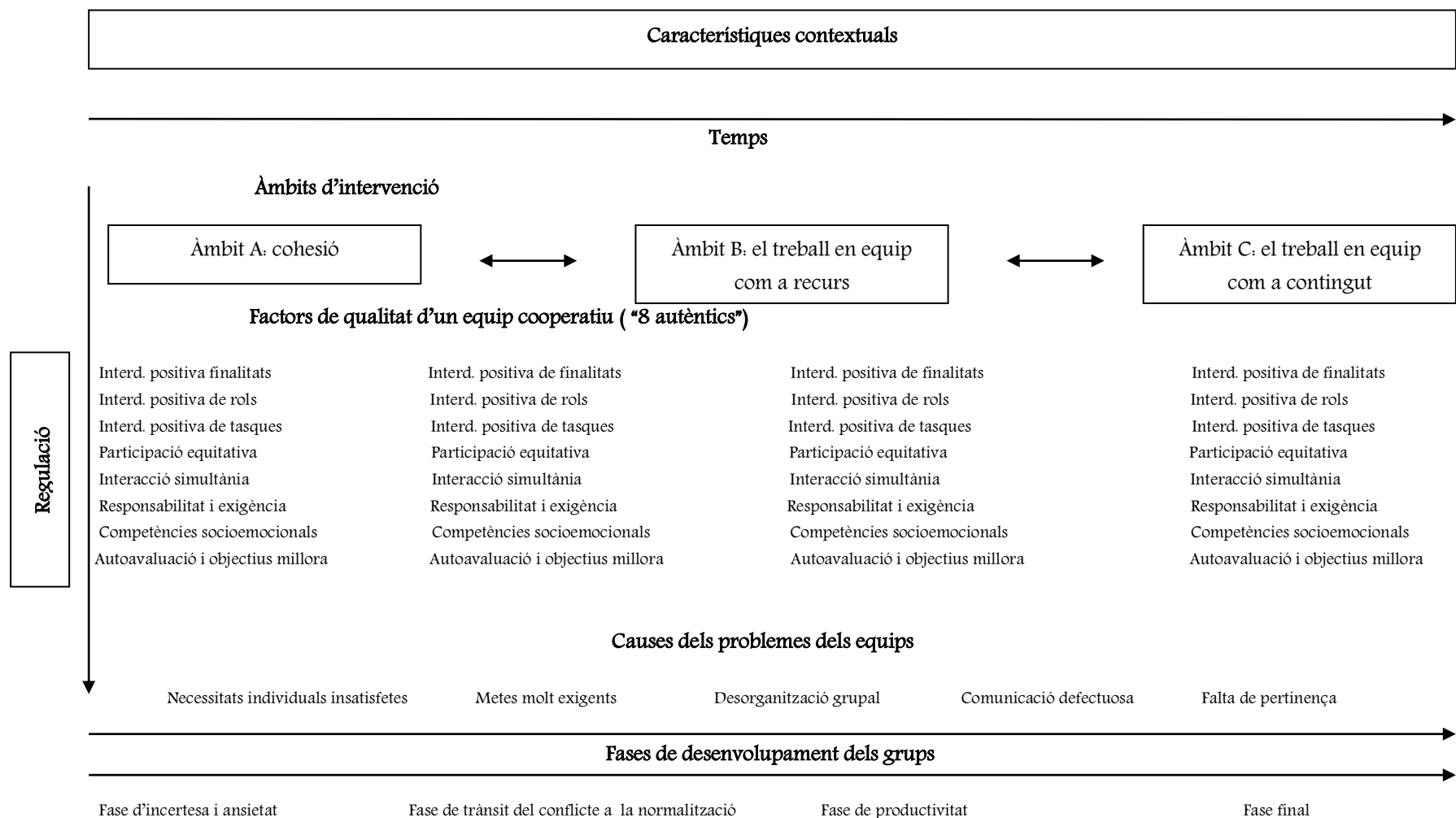


Figura 8. Model de desenvolupament de la competència cooperativa a l'aula (elaboració pròpia)

D'acord a Más *et al.* (2012) arribar a crear grups cooperatius o equips no és senzill. Hi ha que posar en marxa una sèrie d'actuacions i seguir una seqüència determinada. Diversos autors (Barnett, 1995; Johnson & Johnson, 2002; Kagan, 1999 citat per Cassany, 2009; Más *et al.*, 2012; Pallarés, 1993 citat per León, 2006; Puig, 2013; Torrego & Martínez, 2015; Tuckman, 1965) han explicat les fases o etapes per les quals passa un equip d'aprenentatge cooperatiu en la seua formació. En aquest cas, sols presentarem la proposta de Más *et al.* (2012) perquè s'ajusta a les necessitats d'intervenció des de l'aula. Ara bé, incorporarem alguns elements de les fases de creació del grup-classe de Torrego & Martínez (2015), ja que que pensem que poden ser complementaris. Ho presentarem a la Taula 24.

Taula 24

*Fases de desenvolupament dels equips cooperatius (adaptat de Más et al., 2012)*

Fases	Característiques	Professor	Dinàmiques
1. Inicial o de formació - orientació (fase d'incertesa i ansietat)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inici de curs, els membres del grup no es coneixen.</li> <li>-Generalment comencen a aparèixer expectatives positives al mateix temps que sorgix certa ansietat.</li> <li>-Conèixer-se i crear clima de confiança i apreciació.</li> <li>-El com transcorrerà la vida del grup més tard depèn del temps i de la qualitat de les activitats.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilitar conèixer-se.</li> <li>-Explicitar expectatives.</li> <li>-Ser exemple del comportament que s'espera d'ells.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentació.</li> <li>-Coneixement.</li> <li>-Confiança i acceptació.</li> </ul>



<p>2. Establiment de normes i resolució de conflictes (fase de trànsit del conflicte a la normalització - assentament-)</p>	<p>-Sorgeix un primer moment d'insatisfacció per la comparació entre les expectatives i el que realment succeïx al grup (inferior a l'esperat). -Hi ha un segon moment de resolució, en què existix un descens de la insatisfacció i un augment de sentiments positius. -L'evolució es produïx si s'ha facilitat l'adaptació i la resolució dels conflictes del grup.</p>	<p>-Organitzar bé les tasques grupals. -Implicar als alumnes en l'establiment d'objectius. -Autonomia del grup. -Construcció democràtica de normes. -Afavorir el desenvolupament d'habilitats de comunicació.</p>	<p>-Responsabilitat grupal. -Comunicació. -Organització i presa de decisions. -Resolució de conflictes. -Elaboració de normes.</p>
<p>3. Rendiment eficaç del grup (fase de productivitat)</p>	<p>-Desenvolupar-se com a grup eficient, com a grup cooperatiu. -Es dona un desig de participar en l'experiència grupal i un alt nivell de treball. -Es produïx, si s'arriba a ella, perquè existixen metes i normes compartides, rols desitjats i coordinació efectiva.</p>	<p>-Ajudar a desenvolupar habilitats socials. -Proposar i reforçar la cooperació. -Prestar atenció a possibles retrocessos cap a etapes anteriors. -Proposar experiències d'aprenentatge cooperatiu més complexes.</p>	<p>-Cooperació.</p>
<p>4. Finalització (fase final)</p>	<p>-Final de curs. -Acceptar la realitat de finalització del grup. -Situació d'alleugeriment si l'experiència no fou molt agradable. -Situació dolorosa i sensible perquè s'establiren llaços afectius importants.</p>	<p>-Facilitar l'expressió de sentiments. -Valoració del procés. -Donar l'oportunitat de deixar-ho tot tancat, sense ferides ni malentesos.</p>	<p>-Avaluació grupal. -Expressió de sentiments.</p>

Com el lector ja ha pogut comprovar, hem d'actuar de manera sistemàtica per crear equip. Aquestes fases, en la pràctica, no discorren d'una manera lineal, sent simultànies i, de vegades, poden produir-se retrocessos. L'evolució del grup, les fases per les quals passa, és el que ens va condicionant a l'hora de posar en marxa actuacions dels diferents àmbits. Quan treballem elements dels àmbits B i C estem clarament afiançant el treballat en l'àmbit A. Açò ens porta a la necessitat de reflexionar i avaluar dos aspectes: la fase i les habilitats amb què s'encontra el nostre grup i les actuacions que hem realitzat en la nostra classe relacionades amb cadascun dels àmbits. L'objectiu és considerar en quin moment del procés d'implantació hem de situar-nos i veure quines són les necessitats del nostre alumnat (Más *et al.*, 2012).

A més a més, pensem que és molt esclaridora la proposta de Johnson & Johnson (2002) sobre les etapes de desenvolupament del grup, ja que incorpora el factor temps. La presentarem a la Figura 9.

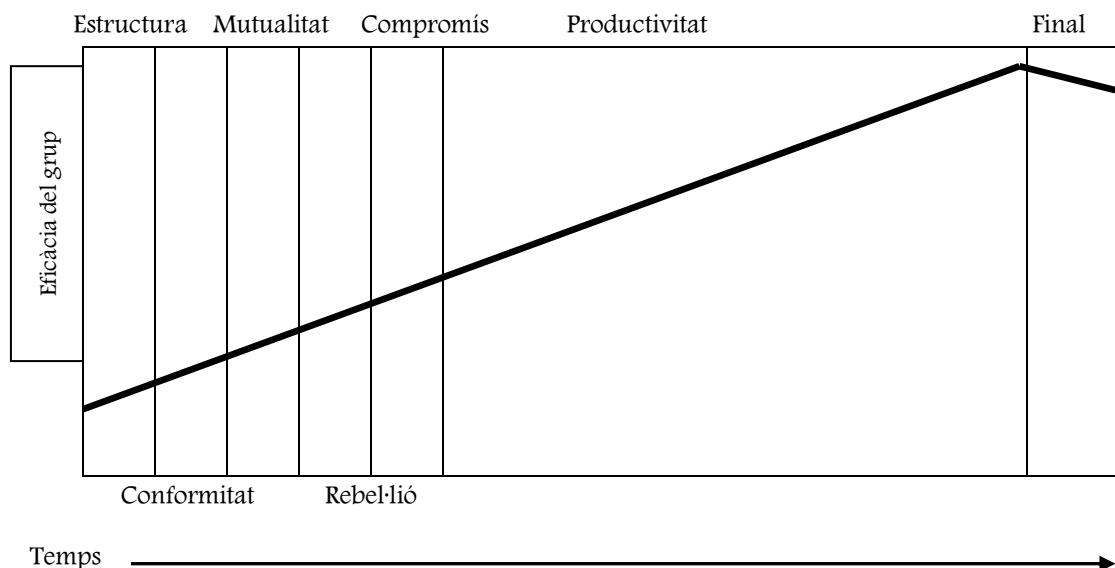


Figura 9. Etapes de desenvolupament del grup

Segons Torrego *et al.* (2014) les fonts de problemàtica internes al grup-classe depenen de com s'haja gestionat aquest. Si detectem quin és l'orige de les dificultats podrem abordar més eficaçment la seua solució. A la Taula 25 recollirem les causes més significatives dels problemes que es solen donar als grups-classe.

Taula 25

*Causes dels problemes que es solen donar durant el treball en equip*

Causas	Problemes
Necessitats individuals insatisfetes	Els alumnes busquen seguretat, afecte, reconeixement, etc. a través de conductes disruptives o desenvolupament de rols individualistes tals com: "agressiu", "pilota", "pallaso", "opositor", "passota", "cap de turc", "graciós", "buscador de reconeixement", etc.
Metes o objectius no coneguts, no percebuts com a importants per al grup, imposats o molt exigents	Els alumnes mostren conductes com les següents: indecisió per no saber què fer o a què atendre's, lentitud, escassa participació, inclús, negativa a fer la tasca, indiferència, avorriment o falta d'interés i esforç.
Desorganització grupal	Rols no assumits o no desitjats. Normes no acceptades o incomplides sistemàticament. Es manifesta en comportaments desajustats o individualistes, indecisió, falta de concentració en la tasca, absència d'acords, no resolució dels conflictes, no assumpció de les responsabilitats individuals, etc.
Incomunicació o comunicació defectuosa	Els comportaments més característics d'aquesta situació són: escassa relació entre els membres del grup, falta d'escolta, enfrontaments personals o dels subgrups, tergiversació de les aportacions dels altres, falta d'acords sobre plans o propostes, etc.
Falta de sentiment de pertinença	Es pot manifestar a través de conductes com escassa atenció o preocupació pels altres, indiferència, formació de subgrups o colles que s'ataquen o s'ignoren, falta d'acords sobre propostes o activitats, conductes individualistes, etc.

Per tant, segons Cannon-Bowers & Salas (1997) (citat per Duran, 2009b; Monereo *et al.*, 2013) la competència cooperativa s'entén com els coneixements, habilitats i actituds requerits per al treball en equip efectiu. Duran & Flores (2015) argumenten que per assegurar el desenvolupament exitós de la competència cooperativa és necessari tenir en compte dos processos que succeïxen de manera paral·lela: un enfocad a la tasca pròpiament dita (*taskwork*) i altre que es referix de manera específica al treball en equip (*teamwork*). Els equips efectius són els que combinen ambdués dimensions. Ara bé, un model de desenvolupament de la competència cooperativa a l'aula, amb l'avaluació d'aquesta competència, pretén posar de manifest fins a quin punt, o en quin grau, els alumnes han desenvolupat aquesta competència. En la seua versió grupal, es tracta d'una avaluació reguladora i de caràcter formador: a través d'ella els equips van "modelant" el seu propi funcionament, consolidant el que fan bé i proposant-se objectius de millora (Naranjo & Jiménez, 2015).

Nosaltres, acord al nostre model teòric de desenvolupament de la competència cooperativa, entenem aquesta competència com els coneixements, habilitats i actituds requerits per al treball en equip efectiu que posen de manifest l'evolució del grau de presència del conjunt de factors de qualitat ("els 8 autèntics") als equips base (competència cooperativa grupal) o en cadascun dels seus participants (competència cooperativa individual). En aquest sentit, amb la finalitat de descriure el desenvolupament de la competència cooperativa al llarg del temps, pensem que té molt de sentit que pugam considerar com una pregunta d'investigació d'aquest estudi com han "construït" els factors de qualitat d'un equip cooperatiu els equips base d'una aula rural al llarg de dos cursos escolars. Precisament, per les implicacions

pedagògiques que aquesta qüestió genera per a l'aprenentatge dels alumnes mentre treballen en equips cooperatius.

### **3.4. La “construcció” de la “vida cooperativa” a l'aula. proposta de quatre planells d'anàlisi**

A mode de síntesi, i per tal de contextualitzar la recerca, en els capítols previs hem anat desgranant els marcs teòrics que li donen coherència a la investigació. Així, partint de la revisió dels elements essencials dels equips cooperatius hem definit, acord al Programa CA/AC, una proposta d'indicadors de cadascun dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu. A més, tenint en compte que el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula queda condicionat per la diversitat d'alumnes i les seues necessitats davant el fet d'aprendre en equips cooperatius, acord a una recerca prèvia (Traver, 2010), hem aportat evidències de la literatura sobre quines són les concepcions dels alumnes resistents al treball en equip i de l'alumnat amb tda-h davant l'aprenentatge cooperatiu.

Després, hem plantejat un model de desenvolupament de la competència cooperativa a l'aula a partir de l'aprenentatge cooperatiu. Justificant, que aquest no sols ha d'incloure les característiques contextuais de l'aula i del centre on s'estiga portant a terme la intervenció, les actuacions desenvolupades en cadascun dels àmbits del Programa CA/AC i la regulació amb el pas del temps del conjunt de factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu (“els 8 autèntics”), sinó també les seues vinculacions amb les característiques de les fases de desenvolupament dels equips cooperatius i les causes dels problemes dels equips. De fet, des d'aquesta recerca entenem els termes “construcció” i “vida cooperativa” des d'una perspectiva

socioconstructivista, ja que partint de les veus de les persones implicades en la recerca definirem, des de la pràctica d'aula, "l'autèntic" aprenentatge cooperatiu. En aquest sentit, el terme "construcció" fa referència al caràcter processual i permanent del nostre fenomen, els factors de qualitat d'un equip cooperatiu, i el terme "vida cooperativa" a com aquests factors de qualitat amb el pas del temps van integrant-se entre ells.

Per això, en la present recerca defensem que definir "l'autèntic" aprenentatge cooperatiu i avaluar la seua qualitat en un aula comporta analitzar la "vida cooperativa" dels equips base des de quatre planells interrelacionats:

•Planell 1: Els factors de qualitat d'un equip cooperatiu de manera aïllada.

Pareix evident que si volem millorar la competència cooperativa dels nostres alumnes serà necessari veure quina incidència tenen cadascun dels factors de qualitat als equips base. Segurament, no tots els factors de qualitat estaran igual de presents en un equip, uns factors estaran més presents que altres i açò, sens dubte, ens ajudarà a decidir en quin factor/s hem d'incidir més per poder millorar el funcionament dels equips. D'aquesta manera, si per exemple a un equip base el factor interacció simultània té molta presència, però en canvi la responsabilitat personal i el compromís i exigència individual respecte a l'equip no la té, és evident que haurem d'orientar la nostra intervenció en aquest sentit. Per tant, entenem que és important analitzar com cada equip va "construint" cadascun dels factors de qualitat de manera aïllada, perquè així sabrem en quin grau hem d'incidir en cadascun d'ells per tal de millorar la "vida cooperativa".

•Planell 2: Els factors de qualitat d'un equip cooperatiu en conjunt.

No obstant això, entenem que la competència cooperativa grupal en el cas d'un equip, o la competència cooperativa individual en el cas d'un alumne, no vindrà determinada per la "construcció" d'un factor de qualitat o altre, sinó que més bé per un equilibri entre aquests factors. Per exemple, si un equip base resol adequadament els factors més socials dels equips cooperatius, com són la responsabilitat personal, les competències socioemocionals i l'autoavaluació, però en canvi, té més dificultats en els factors relacionats amb la interacció, com la participació equitativa i la interacció simultània, haurem d'incidir en aquests últims per tal de millorar la competència cooperativa dels seus membres. Per això, creiem que és la visió en conjunt dels factors de qualitat la que dona lloc a la cooperació, i no cadascun dels factors de qualitat de manera aïllada. Per tant, entenem que és important analitzar com cada equip va "construint" els factors de qualitat en conjunt, perquè així sabrem en quin grau hem d'incidir en cada grup de factors i equilibrar-los per tal de millorar la "vida cooperativa".

•Planell 3: L'evolució al llarg del temps dels factors de qualitat.

A més a més, sembla normal pensar que la "construcció" de la "vida cooperativa" d'un equip o d'un alumne no serà igual al llarg d'un curs acadèmic. Inicialment, podem pensar que un membre d'un equip començat el curs tindrà dificultats en gran part dels factors de qualitat i que, a mesura que passe el curs, per exemple, a finals del segon trimestre, comence a millorar en alguns d'ells. Tanmateix, finalitzat el curs, aquest membre potser acabe de completar la "construcció" d'altres factors. D'ahí la importància de tenir en compte l'evolució al llarg del temps tant de

cadascun d'aquests factors de qualitat de manera aïllada com en conjunt. Per tant, entenem que és important analitzar l'evolució al llarg del temps de la "construcció" de cadascun dels factors i dels factors en conjunt, per tal de saber en quins moments del curs escolar hem d'incidir més en cadascun d'ells i poder millorar la "vida cooperativa".

•Planell 4: Les necessitats, les expectatives i la motivació dels diferents participants davant l'aprenentatge cooperatiu.

Tanmateix, sembla normal afirmar que ni tots els equips ni tots els alumnes tindran ni les mateixes expectatives ni la mateixa motivació davant el treball en equip. Podem pensar que cada alumne atenent a la seues característiques personals haurà de cobrir unes necessitats determinades i, per tant, "construirà" de manera diferent cadascun dels factors de qualitat d'un equip cooperatiu. Per exemple, les necessitats educatives d'un alumne amb dislèxia i un alumne nouvingut segurament seran molt diferents a les d'un alumne amb molta competència comunicativa. Tot i que és possible que tots tres valoren el treball en equip, les seues expectatives i la seua motivació potser seran diferents. Per tant, entenem que és important analitzar les necessitats, les expectatives i la motivació dels membres dels equips base per tal d'ajustar la nostra intervenció educativa i, per consegüent, millorar la "vida cooperativa".

Efectivament, Quinquer (2005) explica que el treball en equip pren ple sentit quan es convertix en un autèntic aprenentatge cooperatiu.

-Quan es treballa a un grup que funciona adequadament i s'expressen diferents punts de vista, es contrasten idees i s'elaboren conjuntament possibles



solucions o alternatives, aleshores, es creen situacions enriquidores per avançar i aprendre.

-Quan a un grup s'ajuda a un company no s'està perdent el temps, s'està aprenent, ja que és necessari organitzar els coneixements, explicar-los, fer-los comprendre, posar exemples, etc.; amb tot açò es millora la pròpia comprensió i el domini del tema i també les habilitats de comunicació, a més, és més fàcil detectar possibles llacunes i errors.

-Sovint, quan es rep ajuda d'un igual s'aprèn amb facilitat en tant que, entre companys, es pot utilitzar un llenguatge proper i resulta fàcil plantejar els dubtes o demanar aclariments.

-De vegades, el simple fet de treballar amb algú més expert pot ser profitós per aprendre, perquè se'l pren com a model, s'observa com es planifica, les qüestions que té en compte, com resol les dificultats.

Finalment, i una volta contextualitzada teòricament la recerca, presentarem en el següent capítol les característiques contextuais de la investigació i la proposta d'intervenció didàctica que vam ficar en marxa partint del Programa CA/AC.

---

## CAPÍTOL 4.

### CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ I PROPOSTA DIDÀCTICA D'INTERVENCIÓ A L'AULA

---

#### Contingut

*4.1. Context de la investigació*

*4.2. El Programa CA/AC: un model orientat a la inclusió*

*4.3. La proposta didàctica d'intervenció a l'aula*

*4.3.1. Les unitats didàctiques cooperatives*

*4.3.2. El procés d'implementació del Programa CA/AC a l'aula*

*4.3.3. L'organització interna dels equips base*

*4.3.4. L'avaluació cooperativa*

Aquesta recerca es va realitzar en un aula monograu d'una escola rural. Domingo & Boix (2015) expliquen que la majoria d'aquests centres estan localitzats en regions muntanyoses o més enllà d'una certa distància de les zones de mitjanes i grans poblacions.

No hi ha bones pràctiques ideals sinó que depenen del context en què es desenvolupen (Ferrández, Moliner & Aucoin, 2011). Baix determinades condicions, una pràctica, sense satisfer criteris òptims, mereix, tal volta, ser valorada com a bona perquè és la millor possible en raó del passat i el present, perquè en ella han depositat els docents el millor de sí mateixos (coneixements, experiència, compromís, humanitat, calidesa, acollida, implicació amb els estudiants) i perquè a alguns estudiants els ha servit, si més no, per pal·liar graus més profunds i extensos d'exclusió acadèmica, personal i social (Escudero, 2009). Les bones pràctiques inclusives tenen dos característiques fonamentals: Primera, es treballa sempre amb grups heterogenis d'alumnes, perquè les categories no aporten res al nostre treball. Segona, es compta amb suports, ja siguin humans o materials, desenvolupats sempre a l'aula regular, en benefici de la participació i de l'aprenentatge de qualsevol alumne (Muntaner *et al.*, 2016).

Segons Morcillo & García (2014) cada realitat s'emmarca en un context determinat amb unes característiques singulars. Per això, per comprendre i analitzar cada experiència és precís tenir en compte el context, l'ambient i el teixit socioeducatiu que la rodegen. El context rural no és ni millor ni pitjor, simplement és diferent, i en el fons es dilucida un estil de vida i realitat en funció de la seua ubicació geogràfica. Tot i que Morcillo & García (2014) expliquen que l'escola rural facilita el tractament de la diversitat per la menor ràtio, Domingo (2014) argumenta que el fet

de ser pocs alumnes pot provocar que el grup tinga una sèrie de necessitats com a grup que no es puguen cobrir, i en aquest tipus d'aules més familiars l'individu emergix amb més força. D'acord amb Pujolàs (2006) l'aprenentatge cooperatiu i l'escola rural són dos conceptes que estan estretament lligats, ja que l'escola rural té unes característiques que la fan especialment idònia per a estructurar-la de forma cooperativa. Tot i que aquest procés no es dona de manera automàtica per tractar-se d'una escola rural, sí que pot donar-se d'una manera més natural.

Ara bé, organitzar la classe de forma cooperativa no és fàcil; de vegades apareix com un somni pretendre que en un grup amb tensions, rivalitats, exclusions, etc. els alumnes, en equips reduïts, s'ajuden uns als altres a aprendre el que el professorat els ensenya (Pujolàs & Lago, 2007). En aquest sentit, en aquesta recerca també volem considerar l'especificitat de la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a les aules de contextos rurals.

#### **4.1. Context de la investigació**

Considerem com Stake (1998) que en un estudi de cas l'atenció que s'ha de prestar als contextos és proporcional a l'intrinsec que siga l'estudi de cas. Segons Kushner (2000) (citada per Simons, 2011) "el que en un estudi de cas pretenem comprendre és a les persones en els seus contextos més institucionals actuals, i no merament en el context de la seua vida" (p. 12). Sols és necessari incloure aquells detalls contextuais que faciliten una comprensió del rol i l'experiència de la persona en el cas (Simons, 2011).

Pel que fa a l'entorn de la recerca, ens ubiquem a l'interior de la Comunitat Valenciana, en una població d'uns mil tres-cents habitants. En els últims anys ha arribat a la zona una quantitat bastant elevada d'immigrants d'orige romanés i marroquí. La condició lingüística i ambiental es basa, majoritàriament, en la parla valenciana, encara que la majoria de la població no l'escriu. Es tracta d'un centre d'ensenyament en valencià que constava de set unitats, dos d'Educació Infantil i cinc d'Educació Primària, i amb uns vuitanta alumnes. El Claustre de professors estava format per vuit mestres, dels quals cinc eren especialistes. El centre també disposava del servei de l'SPE (Servei Psicopedagògic Escolar de la Zona) i rebia amb caràcter intermitent els serveis de logopèdia i psicopedagogia. A més, comptava, aproximadament, amb un 25 % d'alumnes amb necessitats educatives de compensació educativa i al voltant d'un 13 % presentaven necessitats específiques de suport educatiu.

En relació a l'estructura d'aprenentatge de l'aula objecte d'estudi, sempre havia sigut individualista i competitiva fins a 5è de primària que es va introduir el Programa CA/AC. Aquesta estructuració cooperativa de l'aprenentatge també es va mantenir al llarg del curs 6è de primària. L'aula estava distribuïda en zones, la zona de l'assemblea (al fons de la l'aula, presidint la classe), la zona de la biblioteca, la zona d'informàtica i la zona de treball dels equips (al centre de l'aula). El grup-classe on es va realitzar aquesta investigació estava format per vuit alumnes, sis xiquets i dues xiquetes, dels deu als dotze anys d'edat, mentre cursaven 5è i 6è de primària. Sis alumnes de l'aula vivien al poble on s'encontrava el col·legi i dos d'ells a masos propers a la població. Es tractava d'una classe molt diversa, com diuen Aguiar & Breto (2006) formada per persones úniques i importants. Un dels equips de l'aula, l'equip del Vent, estava format per Moisès, Nora, Stefan i Amadeu. L'altre equip, l'equip dels Madrilenyos, el

composaven Nicolau, Karim, Alexandra i Ismael. Ara bé, per descriure als alumnes utilitzarem pseudònims que res tenen a vore amb la realitat dels seus noms, ni cap detall de les seues vides que poguera identificar-los. És per això que, si bé tot és real, recorrerem a estratègies que poden despistar als lectors propers a aquests alumnes (Agüera, 1999) per tal de mantenir una total confidencialitat.

A continuació, passarem a comentar les característiques de l'alumnat de l'aula, tot i que aprofundirem una mica més en les històries personals de l'alumne amb tda-h i dels alumnes resistents al treball en equip per ser objectes de preguntes d'investigació d'aquest estudi. En aquest cas, s'ha emprat un estil més narratiu per tal que el lector pugua ficar-se en situació i entendre el context real de la recerca.

## Equip del Vent

*Moisés va acabar el segon cicle d'educació primària amb una qualificació final de bé en coneixement del medi i matemàtiques, i de notable en llengua valenciana i castellana. Moisés sempre deia que li agradava molt treballar en equip i, a més, sabia ajudar bé als companys. A 5è de primària les qualificacions finals de les àrees en què s'havia treballat de manera cooperativa van ser les següents: suficient en coneixement del medi i bé en matemàtiques i llengua valenciana. Finalitzat el curs de 6è de primària l'alumne va suspendre l'àrea de coneixement del medi i va tenir un suficient en castellà, un bé en matemàtiques i un notable en valencià.*

*Stefan era un alumne d'orige romanés que presentava desfasaments curriculars en les àrees lingüístiques i matemàtiques. A l'expedient acadèmic de l'alumne al finalitzar el segon cicle de primària s'observava que l'alumne va venir de Romania a 3r curs i encara tenia dificultats en el llenguatge. Finalitzat el segon cicle de primària va obtenir una qualificació de suficient en coneixement del medi, valencià, castellà i matemàtiques. A 5è de primària, de les àrees cooperatives, va tenir les següents qualificacions finals: suficient en coneixement del medi i matemàtiques i bé en valencià. Finalitzat el curs de 6è de primària el rendiment acadèmic de Stefan va ser el següent: insuficient en matemàtiques, castellà i valencià acord a una avaluació normativa, i suficient en coneixement del medi.*

*Amadeu presentava un trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat de tipus combinat. L'alumne tenia capacitat però les faltes de responsabilitat contínues van fer que presentara certs desfasaments curriculars en les àrees instrumentals. La tutora de l'alumne a l'informe final de primer cicle de primària destacava que l'alumne en les àrees instrumentals no estava motivat i no s'esforçava, però en coneixement del medi no presentava problemes. A l'informe final del segon cicle de primària s'explicava que des que l'alumne prenia medicació per a la hiperactivitat estava molt motivat, s'esforçava molt i el seu comportament a classe era l'adequat. L'alumne va acabar 4t curs amb un bé en matemàtiques, valencià i castellà, i un notable en coneixement del medi. El tutor de 5è de primària a l'informe de final de curs comentava que l'alumne continuava rebent medicació, i que estava més motivat en l'àrea de coneixement del medi que en la resta d'àrees. A més, havia tingut altibaixos pel que feia a la responsabilitat tant a casa com a classe. Es relacionava bé amb tots els companys, però alguns dels seus companys no entenien la seua espontaneïtat. El mestre explicava que en línies generals respectava les normes i al professorat, però no dubtava en contar mentides quan no era responsable. Del curs de 5è de primària les qualificacions finals de les àrees cooperatives van ser les següents: un suficient en coneixement del medi i matemàtiques i un bé en valencià. Amadeu va acabar 6è de primària amb un suficient en coneixement del medi i un insuficient en castellà, valencià i matemàtiques tenint en compte una avaluació normativa. El mestre relatava que tot i que va estar molt coordinat amb la família després a casa no s'acabaven de tenir en compte les mesures pedagògiques pactades. A més, la família des del principi va manifestar que volia que Amadeu repetira el curs perquè no es portava bé amb alguns companys de la classe.*

*Nora era una alumna que amb una estructura d'aula individualista i/o competitiva treballava molt bé. De fet, la qualificació mitjana d'aquesta alumna al finalitzar el segon cicle d'educació primària va ser d'un excel·lent, ja que al seu expedient acadèmic constava que en totes les àrees era una alumna excel·lent. Amb una estructura d'aula cooperativa, podem dir que Nora era l'alumna més capaç de donar ajuda de l'equip del Vent, però també la més resistent al treball en equip. A 5è de primària, iniciada la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, en les àrees de matemàtiques, valencià i coneixement del medi, les que impartia el tutor, va obtenir una qualificació mitjana de notable al llarg de tot el curs. Aquesta alumna, finalitzat el curs de 6è de primària, va mantenir les seues qualificacions, un notable en les quatre àrees en què s'havia treballat de manera cooperativa.*

## Equip dels Madrilenyos

*Ismael va finalitzar el segon cicle d'educació primària amb una qualificació d'excel·lent en cadascuna de les àrees curriculars. A 5è de primària, estructurada l'aula cooperativament, Ismael era l'alumne resistent no actiu, preferia treballar amb una estructura individualista i/o competitiva però sabia que s'havia de treballar en equip i ho feia. Les seues qualificacions al finalitzar el curs de 5è de primària van ser de notable en valencià, matemàtiques i coneixement del medi. Finalitzat el curs 6è de primària Ismael va obtenir un excel·lent en coneixement del medi, en valencià i en castellà, i un notable en matemàtiques.*

*Per la seua part, Karim, alumne d'orige àrab, presentava desfasaments curriculars en les àrees instrumentals, matemàtiques, valencià i castellà. Al finalitzar el segon cicle de primària va obtenir una qualificació d'insuficient en coneixement del medi i matemàtiques, i de suficient en castellà i en valencià. Amb una estructura d'aula cooperativa l'alumne va finalitzar el curs de 5è de primària amb les següents qualificacions: insuficient en coneixement del medi, suficient en valencià i bé en matemàtiques. Finalitzat el curs 6è de primària les seues notes en les quatre àrees cooperatives van ser d'insuficient tenint en compte una avaluació normativa.*

*Alexandra era un alumna que vivia en un mas proper a la localitat. L'alumna presentava desfasaments curriculars en totes les àrees curriculars. Alexandra va acabar 4t de primària amb una qualificació d'insuficient en matemàtiques i de suficient en coneixement del medi, valencià i castellà. A 5è de primària, en les àrees cooperatives, va obtenir les següents qualificacions finals: insuficient en coneixement del medi i suficient en matemàtiques i valencià. Al finalitzar el curs 6è de primària, i tenint en compte una avaluació normativa, les qualificacions de l'alumna van ser de bé en coneixement del medi, suficient en matemàtiques i valencià, i insuficient en castellà. Per tant, va promocionar a l'institut.*

*Finalment, a l'equip dels Madrilenyos es trobava Nicolau. Aquest alumne primer va estar escolaritzat a un centre rural agrupat proper a la població, i es va incorporar al grup-classe a 2n de primària. La qualificació mitjana de Nicolau al finalitzar el segon cicle d'educació primària va ser d'excel·lent, en el seu expedient acadèmic constava que en totes les àrees tenia un excel·lent excepte en l'àrea d'educació física que tenia un notable. A 5è de primària, encetada una estructura d'aula cooperativa, Nicolau era l'alumne més capaç de donar ajuda als membres del seu equip, però es mostrava molt resistent i amb una actitud inadequada davant el*



*treball en equip. Durant el curs 5è de primària les qualificacions de Nicolau en les àrees en què es treballava cooperativament (matemàtiques, valencià i coneixement del medi) van ser de notable al llarg de tot el curs. Ara bé, les qualificacions d'aquest alumne al final de 6è de primària es van mantenir en coneixement del medi, ja que també va tenir un notable, però en les altres tres àrees que es treballava cooperativament (valencià, castellà i matemàtiques) la seua qualificació va ser d'excel·lent.*

Presentades les característiques més rellevants dels alumnes d'aquesta recerca, tot seguit explicarem com el mestre tutor va implementar l'aprenentatge cooperatiu en aquesta aula rural monograu.

#### **4.2. El Programa CA/AC: un model orientat a la inclusió**

El Programa CA/AC pretén canviar l'estructura de l'activitat d'una classe, passar d'una estructura individual o competitiva a una estructura cooperativa; és a dir, com implementar l'aprenentatge cooperatiu a les aules. Açò suposa fer canvis estructurals molt importants, que comporten molt de temps i requereixen molt d'esforç per part del professor, o del centre, que vullga portar-los a terme (Pujolàs, 2012). El Programa CA/AC partix d'un enfocament inclusiu de l'educació, i el seu objectiu és posar en pràctica una estructura cooperativa de l'aprenentatge amb la finalitat de millorar les tècniques educatives actuals i acostar-nos cada vegada més a enfocaments més inclusius i menys segregadors (Riera, 2010). Els referents teòrics i conceptuals que orienten el desenvolupament de tot el programa es basen en la idea que per donar una resposta educativa a la diversitat en aules i centres educatius, necessitem aules i centres inclusius, basats en una estructura cooperativa de l'activitat. El desenvolupament d'aquestes experiències ha portat a formular dos grans principis per a la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu als centres (Lago *et al.*, 2015):

-El primer principi és que podem identificar tres àmbits complementaris i interdependents necessaris per a dita incorporació: l'àmbit de la cohesió de grup (que en el Projecte CA/AC s'anomena "àmbit A"), l'àmbit del treball en grup com a recurs (àmbit B) i el del treball en equip com a contingut (àmbit C). Aquests tres àmbits necessiten un tractament particular per comprendre la seua lògica interna, però no s'entenen de manera aïllada.

-El segon és que la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu a les aules i als centres necessita un procés de desenvolupament específic, progressiu i coordinat de sensibilització, introducció, generalització i consolidació.

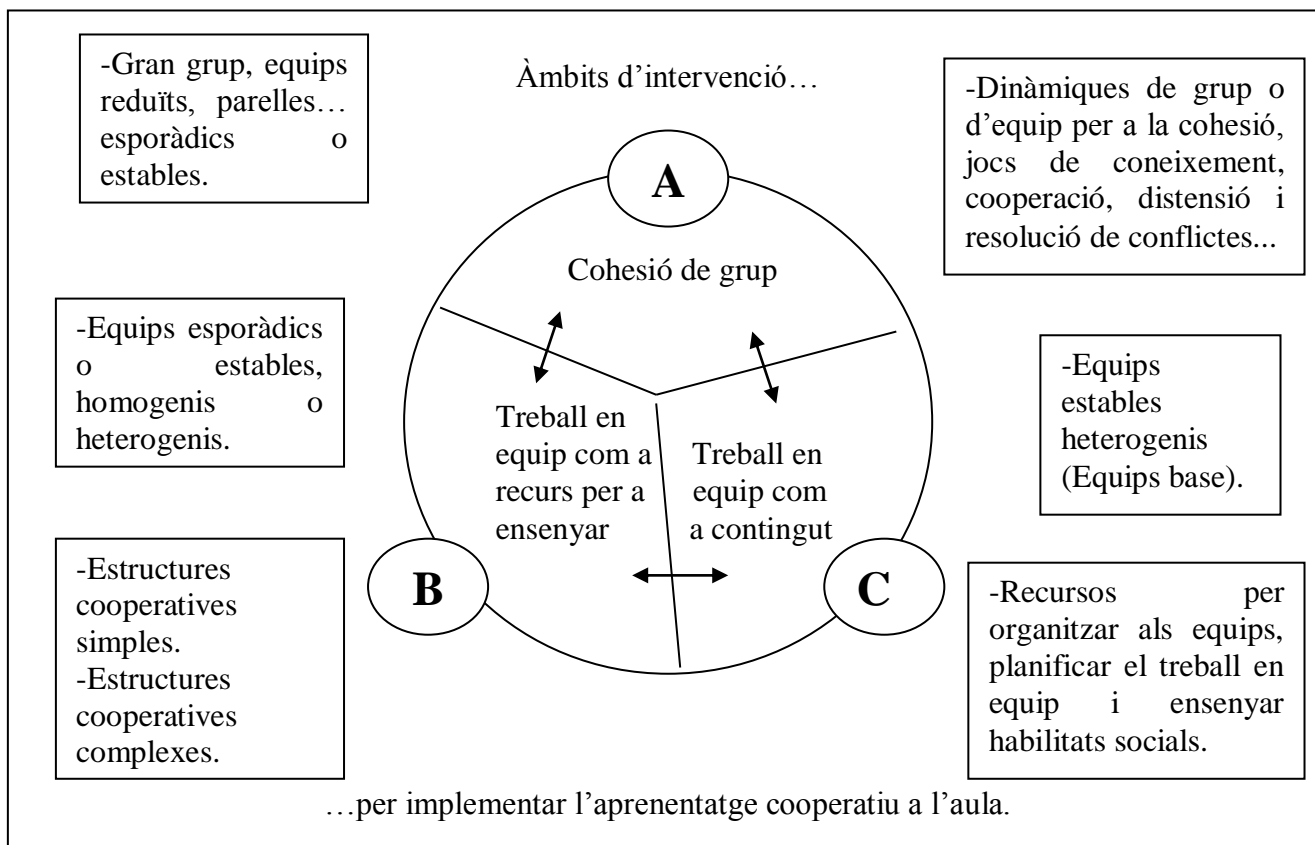
Podem dir que el Programa CA/AC és un conjunt de propostes i instruments basats en aquests dos principis per desenvolupar activitats a l'aula encaminades a ensenyar a l'alumnat a treballar en equips cooperatius (Lago *et al.*, 2015). Per tal d'implementar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, Pujolàs (2008) presenta el conjunt de recursos didàctics que s'articulen en el Programa CA/AC entorn als tres àmbits prèviament comentats, i que presentarem a la Figura 10:

1. L'àmbit d'intervenció A inclou totes les actuacions relacionades amb la cohesió del grup, per tal d'aconseguir que, a poc a poc, els alumnes d'una classe prenguen consciència de grup, es convertisquen cada vegada més en una petita comunitat d'aprenentatge. La cohesió del grup és un aspecte que no ha de deixar-se de costat mai, atès que en qualsevol moment poden sorgir determinats problemes o dificultats que pertorben el "clima" de l'aula i facen necessari el restabliment d'un clima més adequat. El Programa CA/AC inclou una sèrie d'actuacions (dinàmiques de grup, jocs cooperatius, activitats...), a

desenvolupar fonamentalment en les hores de tutoria, encaminades a anar millorant el clima de l'aula.

2. L'àmbit d'intervenció B abarca les actuacions caracteritzades per la utilització del treball en equip com a recurs per ensenyar, amb la finalitat que els xiquets, treballant d'aquesta manera, aprenguen millor els continguts escolars, perquè s'ajuden uns als altres. Per a aquest àmbit d'intervenció el Programa CA/AC conté una sèrie d'estructures de l'activitat amb caràcter cooperatiu. A mesura que el professorat utilitza amb seguretat aquestes estructures és molt possible que acabe organitzant les unitats didàctiques "entrellaçant" vàries d'elles.

3. L'àmbit d'intervenció C, finalment, el treball en equip és un contingut a ensenyar, aquest últim àmbit inclou les actuacions encaminades a mostrar als alumnes, d'una forma explícita i sistemàtica, com treballar en equip, a més d'utilitzar amb regularitat aquesta manera d'organitzar el treball a l'aula. Amb aquesta finalitat, el Programa CA/AC conté 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.



*Figura 10.* Els tres àmbits d'intervenció del Programa CA/AC

Aquests àmbits d'intervenció, com dèiem, estan estretament relacionats: Quan intervenim per cohesionar el grup (àmbit d'intervenció A) contribuïm a crear les condicions necessàries, encara que no suficients, perquè els alumnes treballen en equip (àmbit d'intervenció B), i vullguen aprendre, i aprenen, a treballar d'aquesta manera (àmbit d'intervenció C). Però quan utilitzem, a l'àmbit d'intervenció B, estructures cooperatives en realitat també contribuïm a cohesionar més al grup (àmbit d'intervenció A) i que els estudiants aprenen a treballar en equip (àmbit d'intervenció C). I una cosa pareguda passa si l'èmfasi el posem en ensenyar a treballar en equip (àmbit d'intervenció C), posat que d'aquesta manera utilitzen millor les estructures cooperatives de l'àmbit d'intervenció B i contribuïm, a més, a cohesionar millor al grup (àmbit d'intervenció A).

Cal treballar en aquests tres àmbits de forma pràcticament contínua i simultània. No són cronològics; és a dir, l'àmbit B no substituïx al A, ni el C al B. Les intervencions pròpies dels tres àmbits es donen, a la llarga, de forma simultània. Per una part, es tracta d'àmbits crucials a l'hora d'estructurar l'activitat de forma cooperativa. Per altra part, una estructura cooperativa de l'activitat no és una cosa que s'aconsegueixca d'una vegada i de cop, sinó que és progressiu i podem anar millorant constanment. Constanment, doncs, cal estar atents als tres àmbits d'intervenció i anar regulant les actuacions dels tres àmbits en funció de les necessitats o els buits observats.

L'especificitat del Programa CA/AC, com a model d'aprenentatge cooperatiu orientat a la inclusió, ha fet que Lago *et al.* (2015) per tal de millorar les pràctiques d'aprenentatge cooperatiu a l'aula vincularen cadascun d'aquests àmbits d'intervenció a la inclusió.

-Àmbit A: crear equips cooperatius que constituïxquen una ferramenta per a la inclusió requerix orientar les dinàmiques a dos finalitats: 1) generar una disposició i una expectativa positives de tots els membres dels grups per participar en activitats d'equip i 2) promoure una visió del treball en equip com una oportunitat per al desenvolupament cognitiu, social i afectiu de tots.

-Àmbit B: és necessari que les estructures cooperatives busquen assegurar al màxim la participació equitativa i responsable de tots els membres de l'equip i, al mateix temps, que pretenguen impulsar la màxima interacció possible entre els membres d'un mateix equip en el desenvolupament d'eixa participació. Assegurar aquestes dos condicions, que són imprescindibles per a

l'aprenentatge cooperatiu, no sempre s'aconsegueix i, per tant, les estructures cooperatives no sempre poden ser considerades com a instrument per a la inclusió.

-Àmbit C: que els alumnes aprenguen a autoavaluar-se i a avaluar als altres respecte a com estan aprenent a cooperar és la finalitat última dels Plans de l'equip. És necessari destacar dos finalitats que han de complir aquests processos per promoure la inclusió i l'equitat: 1) desenvolupar la disposició i la capacitat per autoavaluar de manera ajustada la participació de cada un a l'equip i 2) desenvolupar la capacitat de coavaluació per realitzar una avaluació ajustada de les aportacions dels altres. Que els alumnes puguin aprendre a fer-ho va a dependre de l'ajuda i les pautes que segueixen els professors en aquest procés de reflexió.

En aquest sentit, el Programa CA/AC partix d'un model estàndar que es pot adaptar a qualsevol etapa educativa (Pujolàs, 2005) i es rig pel següent:

-Maneres diferents d'agrupar l'alumnat en equip dins un mateix grup-classe: es proposen diferents tipus d'equips, de manera que siga compatible tenir un equip estable de referència i, alhora, tenir l'oportunitat de treballar amb tots els companys de la classe al llarg del curs escolar.

-La "filosofia" de la classe cooperativa: un aula que acull a tots i considera que tothom és un membre valuós de la comunitat i que, per això, és digne de ser ajudat, si així ho necessita.

-Les normes de funcionament dels equips: els grups cooperatius han de regular la convivència amb normes pròpies, assumides per tots els membres.

-L'organització interna dels equips: mostrar en què consistix treballar en equip de forma cooperativa i com es pot organitzar un equip cooperatiu. En aquesta organització interna dels equips és d'importància vital tenir en compte els elements següents: càrrecs i funcions, els Plans de l'equip i la revisió periòdica del funcionament de l'equip.

-L'avaluació individual i de l'equip: l'avaluació final és individual (i personalitzada, ajustada al que s'ha proposat que aprenga cada u i a la manera com ha après). Ara bé, si els estudiants, a banda d'assolir els objectius didàctics relacionats amb una àrea de coneixement determinada, han aconseguit progressar en l'aprenentatge de la feina en equip, cal que els ho reconegam i "afegim" a la seua qualificació individual un complement per haver-ho aconseguit.

-Les celebracions grupals: les celebracions periòdiques dels equips i de tota la classe és un element molt important, el fet de sentir que s'ha aconseguit un èxit, que s'ha assolit el que s'havia proposat, sentir-se apreciat i respectat, són les condicions indispensables per reafirmar el compromís d'aprendre, l'entusiasme per treballar en equips cooperatius.

Riera (2010) explica que en l'avaluació d'una aplicació pràctica del Programa CA/AC en un context concret cal tenir en compte una sèrie de condicionants i un marc cultural i històric determinat. I afegim que l'anàlisi s'ha de realitzar tenint en compte tots aquests factors, perquè l'educació és la posada en pràctica de tots els components que la configuren i està influenciada per la societat i els factors que la determinen. És per això, que l'eficàcia d'aquest programa pot anar molt lligada al context en què s'aplica.

### **4.3. La proposta didàctica d'intervenció a l'aula**

En aquesta recerca, que va durar dos cursos escolars, mentre el alumnes cursaven 5è i 6è de primària, respectivament, volem destacar que durant els dos cursos es van mantenir els mateixos equips (equips base). Com ja hem comentat, durant el curs de 5è de primària es va treballar cooperativament a les classes de matemàtiques, valencià i coneixement del medi, que van ser impartides pel mestre tutor. En la resta d'àrees el treball a l'aula no es va estructurar de manera cooperativa. A 6è de primària es va treballar cooperativament en les mateixes assignatures que a 5è i, a més, es va afegir l'àrea de castellà perquè també va passar a impartir-la el tutor. En la resta d'àrees es va treballar amb una estructura d'aula individualista i/o competitiva.

Tot seguit presentarem un exemple del tipus d'unitats didàctiques que es van emprar, explicarem com es va implementar el Programa CA/AC a l'aula, com va ser l'organització interna dels equips i com es va realitzar l'avaluació cooperativa. Aspectes que considerem claus i que el lector ha de conèixer per tal d'entendre com es va "construir" la "vida cooperativa" als equips base d'aquesta aula rural.

#### **4.3.1. Les unitats didàctiques cooperatives**

Les unitats didàctiques de totes les àrees es van programar seguint el model que proposa Pujolàs (2008). Entenem que les seqüències d'activitats d'ensenyança-aprenentatge o seqüències didàctiques són la manera d'encadenar i articular les diferents activitats al llarg d'una unitat didàctica i el sentit que adquirixen respecte a una seqüència orientada a la consecució d'uns objectius educatius (Zabala & Arnau, 2010). Presentarem, a mode d'exemple, a la Taula 26 una unitat didàctica cooperativa



de l'àrea de matemàtiques que es va realitzar durant el segon curs acadèmic. El lector pot consultar altres exemples d'unitats didàctiques a l'annex I.1 del CD, on s'ha recopilat la relació d'annexos d'aquest Informe.

Taula 26

*Exemple d'unitat didàctica cooperativa de l'àrea de matemàtiques*

ÀREA: MATEMÀTIQUES			
SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA: ELS ANGLES			
ESTRUCTURES COOPERATIVES: TRENCA-CLOSQUES I ESTRUCTURES SIMPLS			
SESSIÓ	DATA	OBJECTIU/CONTINGUT	ESTRUCTURA COOPERATIVA
1	7/02	Motivació.	-Situació quotidiana. -Activitats per detectar coneixements previs.
2	8/02	Comunicació i representació dels objectius.  Conèixer les unitats de mesura d'angles.	-Correcció d'activitats per detectar coneixements previs. -Representació dels objectius per equips.  -Explicació del mestre. -1-2-4.
3	9/02	Conèixer les unitats de mesura d'angles.  Passar d'unes unitats de mesura a d'altres.	-Correcció d'activitats. -Sac de dubtes.  -Explicació del mestre. -1-2 i 1-2-4.
4	11/02	Passar d'unes unitats de mesura a d'altres.	-Correcció d'activitats. -Números junts iguals.
5	14/02	Les parelles d'experts estudien els continguts de les seues parts.	-Correcció d'activitats. -Trencaclosques. -Formació dels Grups d'experts. -Treball autònom: els continguts + Mapa conceptual a dos bandes.

6	15/02	Les parelles d'experts fan el plà d'activitats dels experts.	-Trencaclosques. -Treball autònom: el plà d'activitats.
7	16/02	Presentació oral dels experts. -Sumar angles i fer problemes quotidians.	-Trencaclosques. -Presentació teòrica. -Els equips realitzen el plà d'activitats dels experts.
8	18/02	Presentació oral dels experts. -Restar angles i fer problemes quotidians.	-Trencaclosques. -Correcció d'activitats. -Presentació teòrica. -Els equips realitzen el plà d'activitats dels experts.
9	21/02	Presentació oral dels experts. -Saber que són angles complementaris i suplementaris. -Traçar angles de més de 180 °.	-Trencaclosques. -Correcció d'activitats. -Presentació teòrica. -Els equips realitzen el plà d'activitats dels experts.
10	22/02	Omplir el precontracte d'avaluació de l'equip cooperatiu.	-Correcció d'activitats. - Precontracte d'avaluació. -Mapa conceptual a quatre bandes.
11	23/2	Examen.	-Prova individual.
12		Devolució dels resultats de l'examen i plà de recuperació.	-Grup-classe: devolució. -Tutoria entre iguals: plà de recuperació.

En relació a l'elaboració de les unitats didàctiques, en l'àrea de matemàtiques i les àrees lingüístiques (castellà i valencià) van ser realitzades pel tutor amb la col·laboració de la mestra de pedagogia terapèutica, i en l'àrea de coneixement del medi entre el tutor i la mestra de compensatòria.

Respecte a la coordinació amb les mestres de suport (la mestra de pedagogia terapèutica i la mestra de compensatòria) es va pactar la realització d'una sessió setmanal en què es comentava el funcionament dels equips, es programava i

s'organitzava el tipus de suport dins de l'aula. Ara bé, per diverses circumstàncies, sobretot, a causa de la cultura del centre, no sempre va ser possible reunir-se. El suport de la mestra de pedagogia terapèutica i de la mestra de compensatòria es va realitzar dins de l'aula ordinària, seguint un dels tipus de suport amb dos mestres a l'aula que proposa Huguet (2006) per a l'aula inclusiva: "Treball en grups heterogenis, treball cooperatiu". Els alumnes estaven distribuïts en dos equips heterogenis, la mestra de suport es feia càrrec de l'ajut a un equip i el mestre curricular a l'altre equip.

#### **4.3.2. El procés d'implementació del Programa CA/AC a l'aula**

Respecte a la introducció de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula durant els cursos de 5è i 6è de primària, el lector pot consultar a l'annex I.2 i I.3 del CD la programació de sessions de cada curs acadèmic. A la Taula 27 presentarem un resum d'alguns aspectes que considerem claus durant el procés d'implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, i d'entre els quals volem destacar el reforç d'algunes competències socioemocionals.

Taula 27

*Aspectes destacables del procés d'implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*

Temps	Aspectes a tenir en compte
Temps 1	<p><i>Setembre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Introducció d'aspectes dels tres àmbits d'intervenció del Programa CA/AC.</li> <li>-Informació a les famílies sobre el Programa CA/AC i la seua repercussió en l'avaluació de cada assignatura.</li> </ul> <p><i>Octubre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sociograma per part del psicopedagog per tal de compondre els equips.</li> </ul> <p><i>Novembre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Creació dels equips base.</li> <li>-Constitució de la Comissió d'ajuda als equips: periodicitat setmanal i creació d'Acords-classe.</li> </ul>
Temps 2	<p><i>Febrer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Role-playing</i> per treballar la comunicació activa i dinàmica per sensibilitzar cap al treball en equip ("Què vull ser de major?") per part del psicopedagog.</li> </ul> <p><i>Març</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dinàmiques sobre la importància de donar i demanar ajuda ("Els meus herois" i "Un passat sense ajuda") per part del psicopedagog.</li> <li>-Elaboració i creació del cant i el ball dels equips base i del grup-classe.</li> </ul>
Temps 3	<p><i>Maig</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prèvia observació a l'aula, planificació i realització d'una activitat de reflexió sobre les millores del treball en equip de principi de curs fins ara per part del psicopedagog.</li> </ul> <p><i>Juny</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Grup de discussió final amb el grup-classe per tal de reflexionar sobre l'experiència i establir propostes de millora per al curs vinent.</li> </ul>
Temps 4	<p><i>Setembre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Acord amb el grup-classe sobre la presa de decisions per consens i no per votació.</li> <li>-Informació a les famílies sobre la continuació del treball amb el Programa CA/AC i de com serà l'avaluació.</li> </ul> <p><i>Octubre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Començament dels Grups de discussió per equips: periodicitat setmanal amb l'objectiu de revisar el Plà de l'equip oralment.</li> </ul>

	<p><i>Novembre</i></p> <p>-<i>Role-playing</i> per treballar algunes habilitats socials bàsiques per part del tutor.</p> <p><i>Desembre</i></p> <p>-Introducció de les conseqüències a l'incompliment de les normes decidides per l'alumnat amb ajuda del mestre en assemblea.</p>
Temps 5	<p><i>Gener</i></p> <p>-<i>Role-playing</i> per modelar aspectes que dificulten el funcionament dels equips base per part del tutor.</p>
Temps 6	<p><i>Maig</i></p> <p>-Introducció d'una adaptació del Programa de Tutoria entre iguals "Llegim en parella" per treballar l'expressió escrita, la competència lectora i activitats d'ortografia i gramàtica, amb participació familiar.</p>
<p>Al llarg dels dos cursos, no obstant això, també es van celebrar els aniversaris dels alumnes i les corresponents festes de final de curs.</p>	

Finalment, en relació als tres àmbits d'intervenció del programa, el lector ha de saber que al llarg de l'experiència, i a causa del reduït número d'alumnes de l'aula, el mestre i les mestres de suport, en la línia del que proposa Slavin (1999), van realitzar variacions als Plans de l'equip, les dinàmiques, les tècniques i les estructures cooperatives simples. Així, van anar ajustant-se a les seues necessitats acord a les característiques de les diferents situacions d'aprenentatge que s'anaven produint.

Segons Pujolàs *et al.* (2006) el primer nivell de la implantació de l'aprenentatge cooperatiu és la quantitat de temps de treball en equip. Per estructurar la classe de forma cooperativa el primer que cal fer és que els estudiants dediquen una quantitat de temps considerable al treball en equip, és a dir, la suma dels segments AA de tipus cooperatiu ha de ser relativament alta, en relació a la quantitat de temps o suma dels segments AA en què els alumnes treballen de forma individual sense competir o de forma individual i competitiva. Pensem que si en tota una Unitat Didàctica el 60% dels segments d'activitat són segments AA, i si el 80% d'aquests són segments AA de tipus cooperatiu, el grau de cooperativitat de la classe comença a ser l'apropiat. En una

classe estructurada de forma cooperativa els segments d'activitat dels alumnes han de ser de tipus cooperatiu en un percentatge elevat. Només en comptades ocasions o circumstàncies (per exemple, en les activitats d'avaluació individuals) és comprensible que els estudiants treballen sols, sense poder comptar amb l'ajuda immediata dels seus companys d'equip. En aquest sentit, la quantitat d'aprenentatge cooperatiu que es va realitzar a l'aula objecte d'aquesta recerca pensem que va ser més que suficient.

#### **4.3.3. L'organització interna dels equips base**

Acord a Pujolàs (2008), pel que fa a l'organització interna dels dos equips cooperatius de l'aula va quedar caracteritzada per la utilització del Quadern de l'equip. A poc a poc el Quadern de l'equip recull "l'història" i l'evolució de l'equip corresponent. Les dimensions consciència d'equip i autorregulació de l'equip estan relacionades amb l'ensenyança-aprenentatge del treball en equip, i es desenvolupen, d'una forma pràctica amb els següents elements, que a mesura que anirem explicant-los els contextualitzarem en la present recerca (Pujolàs, 2012):

- L'elecció d'un nom i un logotip de l'equip, com a senyal d'identitat i per reforçar el sentit de pertinença al mateix. En aquest estudi, només crear els equips base el mestre va dir als seus membres que havien d'arribar a un acord per tal de buscar un nom per a l'equip i, d'aquesta manera, poder començar a omplir el Quadern de l'equip.
- El recordatori constant dels objectius que persegueix l'equip, de la finalitat que li dona sentit. Al respecte, els membres de l'equip del Vent i dels Madrilenyos durant les assemblees tenien una estona reservada per llegir-los. A més, el mestre els solia recordar diàriament després de dir les estructures cooperatives que havien d'utilitzar per fer les activitats.

- La determinació de les normes de funcionament i de convivència. En aquest sentit, mostrarem, per una part, l'evolució de les normes d'un equip en dos moments de l'experiència i, per altra part, les conseqüències que van establir els membres d'aquest equip a l'incompliment de les normes:

→Apuntar els deures a l'agenda, no parlar de coses de fora de l'escola, alçar el braç per parlar, no jugar amb el material i ser sincers.

(Equip dels Madrilenyos, normes de l'equip, setembre del 2010)

→Centrar-se en les tasques, perfeccionar els càrrecs, buscar solucions per als problemes, alçar el braç per parlar i no jugar amb el material.

(Equip dels Madrilenyos, normes de l'equip, maig del 2011)

→Anar a l'assemblea per resoldre-ho i dir-ho en públic per no tornar-ho a fer.

(Equip dels Madrilenyos, conseqüències a l'incompliment de les normes, setembre del 2010)

- L'organització interna de l'equip amb la determinació i distribució dels càrrecs a exercir dins d'ell, amb l'especificació de les funcions pròpies de cada càrrec. Presentarem una comparativa de quines van ser les funcions dels càrrecs als equips base a l'iniciar i al finalitzar l'experiència. El lector pot observar diferents aspectes a la Taula 28, com algunes funcions estan en diferents càrrecs, com el número de funcions dels càrrecs va anar augmentant al llarg dels dos cursos i com algunes funcions dels càrrecs no estaven directament relacionades amb el treball en equip cooperatiu.

Taula 28

*Evolució de les funcions dels càrrecs al llarg de dos cursos escolars*

CÀRRECS O ROLS	
Funcions a l'inici de curs de 5è de primària	Funcions al final de curs de 6è de primària
<p>Coordinador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Tenir molt clar allò que el mestre vol que aprenguen.</li> <li>b) Dir qui ha de fer-se càrrec de les tasques d'algun membre de l'equip que ha faltat a classe.</li> </ul>	<p>Coordinador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Tenir molt clar allò que el mestre vol que aprenguen.</li> <li>b) Dir qui ha de fer-se càrrec de les tasques d'algun membre de l'equip que ha faltat a classe.</li> <li>c) Vetllar pel compliment de les normes.</li> <li>d) Animar als membres de l'equip.</li> <li>e) Donar les agendes al mestre quan siga necessari.</li> <li>f) Alçar les persianes de la classe.</li> <li>g) Ficar la data i passar llista.</li> </ul>
<p>Ajudant del coordinador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Procurar que no es perda el temps.</li> <li>b) Controlar el to de la veu.</li> <li>c) Parlar en nom de l'equip.</li> </ul>	<p>Ajudant del coordinador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Procurar que no es perda el temps.</li> <li>b) Controlar el to de la veu.</li> <li>c) Parlar en nom de l'equip.</li> <li>d) Organitzar els torns de paraula.</li> <li>e) Animar a participar.</li> <li>f) Recordar als membres de l'equip que alcen el braç per parlar.</li> <li>g) Ficar el sabó de mans.</li> </ul>
<p>Secretari:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Omplir el Diari de sessions.</li> <li>b) Custodiar el Quadern de l'equip.</li> </ul>	<p>Secretari:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Omplir el Diari de sessions.</li> <li>b) Custodiar el Quadern de l'equip.</li> <li>c) Recordar als membres de l'equip els compromisos i els objectius de l'equip.</li> <li>d) Recordar als membres de l'equip els acords presos.</li> <li>e) Animar a participar.</li> <li>f) Organitzar el fluor.</li> </ul>



Responsable del material. a) Custodiar el material comú de l'equip. b) Assegurar-se que tots els membres de l'equip mantinguen la zona de treball neta.	Responsable del material. a) Custodiar el material comú de l'equip. b) Assegurar-se que tots els membres de l'equip mantinguen la zona de treball neta. c) Dir als companys de l'equip que no juguen amb el material. d) Recordar als companys que apunten els deures a l'agenda. e) Repartir els llibres. f) Ordenar la biblioteca. g) Tancar les portes de l'escola a les 9 hores.
---	---

•La búsqueda constant de millora de l'equip a través de l'establiment dels successius Plans de l'equip, i les seues corresponents revisions periòdiques, amb els objectius que l'equip es proposa per a un període de temps determinat i els compromisos que els membres de l'equip contrauen per aconseguir aquests objectius. Presentarem a les Taules 29 i 30, a mode d'exemple, els objectius d'equip i els compromisos personals d'un Plà d'equip de l'equip del Vent a l'inici dels equips base i altre al finalitzar l'experiència. Ara bé, es poden consultar a l'annex I.4 del CD els Plans de l'equip realitzats pels dos equips base al llarg dels dos cursos acadèmics.

Taula 29

*Objectius de l'equip i compromisos personals de l'equip del Vent a l'inici dels equips base*

PLÀ DE L'EQUIP: Equip del Vent
Període: 3/11/2009 fins 18/11/2009
ROLS
-Coordinador: Amadeu
-Ajudant del coordinador: Moisès
-Secretari: Stefan
-Responsable del material: Nora
OBJECTIUS DE L'EQUIP
-Complir les normes
-Parlar menys
-Fer els deures
COMPROMISOS PERSONALS
-Amadeu: Fer els deures
-Moisès: No fer rebombori
-Nora: Complir les normes
-Stefan: Millorar la lletra

Taula 30

*Objectius de l'equip i compromisos personals de l'equip del Vent després de dos cursos escolars*

<p>PLÀ DE L'EQUIP: Equip del Vent</p> <p style="text-align: right;">Període: 20/5/2011 fins 10/6/2011</p>
<p>ROLS</p>
<p>-Coordinador: Nora</p>
<p>-Ajudant del coordinador: Moisès</p>
<p>-Secretari: Amadeu</p>
<p>-Responsable del material: Stefan</p>
<p>OBJECTIUS DE L'EQUIP</p>
<p>-Tindre responsabilitat</p>
<p>-Centrar-se en les tasques</p>
<p>-Ser solidaris (donar i oferir ajuda)</p>
<p>-Consensuar</p>
<p>COMPROMISOS PERSONALS</p>
<p>-Amadeu: Centrar-se en les tasques</p>
<p>-Nora: Centrar-se en les tasques</p>
<p>-Stefan: Estar atent</p>
<p>-Moisès: Centrar-se en les tasques</p>

Per una part, volem destacar que el Plà de l'equip quan a l'aula s'empren equips estables es convertix en una ferramenta de ciutadania que forma a vertaders ciutadans del segle XXI. En aquest sentit, els alumnes al finalitzar l'experiència cooperativa es plantejaven objectius de l'equip com "consensuar" o "ser solidaris". Per altra part, el lector pot observar que en el segon Plà de l'equip que acabem de

presentar un dels objectius de l'equip i la majoria dels compromisos personals feien referència a "centrar-se en les tasques". Doncs bé, "centrar-se en les tasques" era un concepte inherent a la "vida cooperativa" d'aquesta aula rural, i significava no parlar d'altres assignatures durant les classes. Cal tenir en compte que el significat dels objectius d'equip i dels compromisos personals va anar evolucionant amb el pas del temps, ja que amb anterioritat "centrar-se en les tasques" també va significar no parlar de coses de fora de l'escola durant les classes.

Les celebracions a classe, tal com proposa Pujolàs (2012), són molt importants, pràcticament imprescindibles per aconseguir l'èxit en l'aprenentatge. En general, que els participants estiguen agust junts i disfruten, no està renyit, ni molt menys, amb l'esforç. Tot al contrari, quan més els costa aconseguir alguna cosa i quan més han d'esforçar-se junts per aconseguir-ho, més contents estaran i més disfrutaran quan ho hagen aconseguit.

Tots aquests elements es van desenvolupament paral·lelament a les sessions de classe de les distintes àrees en què els alumnes treballen de forma cooperativa (Pujolàs, 2012).

#### **4.3.4. L'avaluació cooperativa**

L'estructura d'avaluació constituïx un element fonamental per aconseguir que es complixquen els principis bàsics de l'aprenentatge cooperatiu (Marín & Blázquez, 2003). Naranjo & Jiménez (2015), prenent com a referència el Programa CA/AC, presenten una excel·lent proposta de quatre dimensions d'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu. Aquesta inclou els diferents aspectes sobre els que es poden prendre decisions respecte a "què" avaluar de l'aprenentatge cooperatiu i instruments que

permeten concretar aquestes decisions a nivell d'aula. Les dimensions d'avaluació que enumeren són les següents: continguts curriculars apresos de manera cooperativa, activitats realitzades de manera cooperativa o bé amb un únic producte grupal, estructura de participació i d'activitat i la competència aprendre de manera cooperativa. A més a més, i també amb diferents propostes que ajuden a la seua implementació a les aules, les autores tracten els diferents moments d'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu. A l'inici del procés, decisions sobre l'avaluació de la cohesió del grup-classe; durant el procés, seguiment i suport al desenvolupament del funcionament i organització dels equips d'aprenentatge cooperatiu (el Diari de sessions i les revisions i valoracions periòdiques i finals dels Plans de l'equip); i al final del procés, decisions d'avaluació amb finalitat qualificativa i acreditativa.

Tot seguit, i partint del marc teòric presentat sobre l'avaluació en el Programa CA/AC, desgranarem com es va tractar el tema de l'avaluació en aquesta recerca. Al respecte, volem destacar que el tutor de l'aula va començar a avaluar les diverses dimensions que proposen Naranjo & Jiménez (2015) des de l'inici de l'experiència i a qualificar-les trimestralment.

Durant el curs 2.009/2.010, a nivell de centre es van acordar tres criteris per avaluar a cada alumne: (1) la qualificació en la prova de coneixements va ser un 40% (4 punts) de la nota final de cada àrea, (2) la qualificació del treball diari (la realització de les tasques per a casa i el grau de polidesa dels quaderns i dels treballs) va ser un 30% (3 punts) de la nota final de cada àrea i (3) la qualificació de l'actitud i el comportament va ser un 30% (3 punts) de la nota final de cada àrea. Tenint en compte aquests criteris generals establerts a nivell de centre, el mestre, durant el curs de 5è de primària, al tenir l'aula estructurada de manera cooperativa, va decidir que

les qualificacions en les proves de coneixements i de l'actitud i el comportament foren a nivell individual, però les qualificacions del treball diari foren a nivell d'equip. Aleshores, els criteris, les característiques de l'avaluació i la ponderació de les qualificacions que es van tenir en compte per avaluar a cada alumne les presentarem a la Taula 31.

Taula 31

*Criteris, subcriteris, característiques i ponderació de l'avaluació final de trimestre de cada alumne a 5è de primària*

Criteris i subcriteris	Característiques	Ponderació
Criteri: Les qualificacions en les proves de coneixements de cada àrea.	Avaluació sumativa de cada àrea.	40% a nivell individual.
Criteri: Les qualificacions de l'actitud i el comportament de cada àrea.	Avaluació sumativa de les qualificacions tenint en compte l'avaluació del mestre i l'autoavaluació individual de l'alumne	30% a nivell individual.
Criteri: Les qualificacions del treball diari. Subcriteris:		
a) El grau de polidesa dels quaderns i dels treballs.	a) Avaluació sumativa de les qualificacions en les diverses àrees tenint en compte l'avaluació del mestre i l'autoavaluació de l'equip.	a) 10% a nivell d'equip.
b) La realització de les activitats fetes de manera cooperativa o bé amb un únic producte grupal i individuals, per a casa.	b) Avaluació sumativa de les qualificacions en les diverses àrees tenint en compte l'avaluació del mestre i l'autoavaluació de l'equip.	b) 10% a nivell d'equip.
c) La competència aprenentatge cooperatiu.	c) Avaluació sumativa de les qualificacions de les revisions periòdiques (rols, objectius d'equip i compromisos personals) tenint en compte l'avaluació del mestre i l'autoavaluació de l'equip.	c) 10 % a nivell d'equip.

Al criteri “qualificacions en les proves de coneixements de cada àrea”, que vindria a ser la dimensió “continguts curriculars apresos de manera cooperativa”, dimensió que té un caràcter avaluatiu fonamentalment individual de l’aprenentatge dels continguts (Naranjo & Jiménez, 2015), el tutor no va diferenciar entre la qualificació dels continguts curriculars apresos de manera cooperativa i individual. També cal destacar que en les proves de coneixements de matemàtiques i de valencià es solia realitzar una prova per tal de comprovar l’assoliment dels objectius mínims de les seqüències didàctiques.

En relació al subcriteri “realització de les activitats fetes de manera cooperativa o bé amb un únic producte grupal i individuals, per a casa”, cal matitzar que si tots els alumnes eren responsables en els deures per a casa de cada àrea, foren d’equip o individuals, compensava a l’equip amb un positiu i si no ho eren perjudicava a tot l’equip amb un negatiu. Ara bé, a partir del 3r trimestre del curs aquest subcriteri va deixar d’avaluar-se a nivell d’equip i es va avaluar individualment. També cal comentar, per la seua importància, que dins d’aquesta avaluació del subcriteri “realització de les activitats fetes de manera cooperativa o bé amb un únic producte grupal i individuals, per a casa”, les tasques individuals feien referència a les activitats realitzades a nivell individual. Ara bé, aquesta informació no va ser considerada com a dades durant el procés d’anàlisi de dades de la recerca, ja que el propòsit d’aquesta investigació sols es centrava en les activitats cooperatives (segments tipus AA cooperatius). Pel que fa al subcriteri “la competència aprenentatge cooperatiu”, a partir del 3r trimestre del curs l’avaluació del Plà de l’equip va passar a ser individual.

Durant el curs 2.010/2.011, a nivell de centre es van continuar emprant els mateixos criteris per avaluar a l’alumnat, exceptuant que al criteri “qualificació en la

prova de coneixements" es va afegir que per tal d'aprovar cada àrea l'alumne havia de tenir com a mínim una mitjana de suficient (5 punts) en les proves de coneixements. Així, a l'inici del curs 6è de primària, el mestre va informar a les famílies i a l'alumnat d'aquest canvi. Després, per tal de decidir els criteris d'avaluació a nivell d'aula, va consultar als alumnes i va integrar algunes de seues aportacions, a més de reestructurar una mica el procés d'avaluació introduint algunes matitzacions respecte als criteris seguits durant el curs 5è de primària. Les explicarem a la Taula 32.

Taula 32

*Criteris, subcriteris, característiques i ponderació de l'avaluació final de trimestre de cada alumne a 6è de primària*

Criteris i subcriteris	Característiques	Ponderació
<p>Criteri: Les qualificacions en les proves de coneixements de cada àrea.</p>	<p>Avaluació sumativa de cada àrea i obligatorietat de tenir com a mínim una mitjana de suficient en les proves de coneixements de cada àrea.</p>	<p>60% a nivell individual.</p>
<p>Criteri: Les qualificacions del treball diari.</p> <p>Subcriteris:</p> <p>a) La competència aprenentatge cooperatiu.</p> <p>a1) Aprenentatge cooperatiu individual.</p>	<p>a1) Avaluació sumativa i formativa a les diverses àrees: de la realització de les activitats cooperatives, de l'actitud i el comportament en les activitats cooperatives i de la realització de les exposicions orals, tenint en compte l'avaluació del mestre, l'autoavaluació de l'alumne i de la família de l'alumne</p>	<p>a1) 15 % a nivell individual.</p>



a2) Aprenentatge cooperatiu grupal.	a2) Avaluació formativa: de les revisions periòdiques dels Plans d'equip (càrrecs, objectius d'equip i compromisos personals), dels aprenentatges realitzats a través d'estructures cooperatives simples específiques amb recompensa grupal i l'estructura complexa Concurs de De Vries, del grau de polidesa de la presentació escrita dels treballs i de la realització de les exposicions orals, tenint en compte l'avaluació del mestre i l'autoavaluació de l'equip.	a2) 15 % a nivell d'equip.
b) El grau de polidesa dels quaderns.	b) Avaluació sumativa i formativa dels quaderns de cada àrea tenint en compte l'avaluació del mestre i l'autoavaluació de l'alumne.	b) 10% a nivell individual.

Al criteri “qualificacions en la proves de coneixements de cada àrea”, a l'igual que durant el curs de 5è de primària, el tutor no va diferenciar entre la qualificació dels continguts curriculars apresos de manera cooperativa i individual. Tanmateix, en les proves de coneixements de matemàtiques, valencià i castellà es solia realitzar una prova per tal de comprovar l'assoliment dels objectius mínims de les unitats didàctiques. Pel que fa a l'aprenentatge cooperatiu individual, dins del subcriteri “competència aprenentatge cooperatiu”, en relació a la realització de les activitats cooperatives cal destacar que dins d'aquesta avaluació també es va incloure la realització de les activitats individuals, és a dir, les que feien referència a activitats realitzades a nivell individual. De nou, aquesta informació no va ser considerada com a dades durant el procés d'anàlisi de dades de la recerca. Respecte a l'aprenentatge cooperatiu grupal, dintre del subcriteri “competència aprenentatge cooperatiu”, respecte a les revisions periòdiques del Pla de l'equip cal matitzar que en aquestes

revisions no es va realitzar una avaluació sumativa ni quantitativa, sinó que era formativa i qualitativa. Es pretenia valorar el progrés i l'esforç dels alumnes i evitar que es sobrevaloraren. Per altre costat, en relació a les exposicions orals dels membres dels equips, tant els familiars quan assistien a les exposicions com els propis alumnes i els mestres, avaluaven les exposicions amb rúbriques d'avaluació d'exposicions orals elaborades per l'alumnat. Al subcriteri "grau de polidesa dels quaderns", cal destacar que cada alumne tenia un contracte de presentació dels quaderns que el mestre revisava quinzenalment i en què també estava implicada la família.

A més a més, altres canvis que es van realitzar respecte a l'avaluació de 5è de primària van ser els següents.

El mestre a principi de curs va informar als alumnes i a les famílies que no diria la data de realització dels examens, explicant-los la importància d'aprendre dia a dia. També els va comentar que als examens no posaria la nota tradicional (ni quantitativa ni qualitativa), sols anotacions de millora en cadascuna de les qüestions plantejades. A més, els va explicar el procediment que seguiria després de la correcció dels examens, acord a Rochera & Naranjo (2007) realitzaria una devolució dels resultats per tal de fomentar la seua reflexió.

En l'àrea de matemàtiques i en les àrees lingüístiques es realitzaven precontractes d'avaluació abans d'acabar cada unitat didàctica, i en coneixement del medi s'utilitzava una plantilla per valorar els treballs realitzats. En les àrees de matemàtiques, valencià i castellà, tal com es mostra en la unitat didàctica presentada anteriorment, es van emprar els plans de recuperació que proposa Pujolàs (2001,

2004) per tal d'anar assolint al llarg del curs els objectius no aconseguits durant el trimestre.

També volem aclarir que en tots els subcriteris del criteri "qualificacions del treball diari" es va procedir a realitzar la mitjana aritmètica de les qualificacions de l'alumnat i del mestre. Ara bé, si un alumne o l'equip s'havien sobrevalorat el tutor realitzava l'ajust corresponent i es justificava per escrit en el butlletí de notes dels alumnes. Respecte a la valoració per part de les famílies va ser compensadora (o no) de la qualificació de cada alumne, no va ser penalitzadora. A més, aquesta valoració familiar no va influir en la qualificació de l'aprenentatge cooperatiu grupal, sols en la qualificació de l'aprenentatge cooperatiu individual.

A més, el mestre va emprar les estructures cooperatives simples específiques amb recompensa grupal (el Número, Un per tots, etc.) per avaluar la dimensió de l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu que fa referència a l'estructura de participació i d'activitat. La finalitat era reforçar alguns dels factors de qualitat dels equips cooperatius a l'emprar, fonamentalment, l'estructura cooperativa complexa *TAI* o l'estructura cooperativa complexa Grups d'investigació al treballar per parelles en la fase síntesi de la informació.

Des de la complexitat que suposa l'avaluació cooperativa en les propostes d'intervenció didàctica a l'aula, i destacant la seua importància en el procés de "construcció" de cadascun dels factors de qualitat dels equips d'aprenentatge cooperatiu, després d'haver plantejat les característiques contextuais de la recerca, en el següent capítol delimitarem el problema, els objectius i les preguntes d'investigació que obriran el nostre estudi empíric.

---

**CAPÍTOL 5.**

**PREGUNTES I OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ**

---

**Contingut**

*5.1. Plantejament i delimitació del problema*

*5.2. Preguntes d'investigació i objectius*

## 5.1. Plantejament i delimitació del problema

Diversos autors nacionals (Camilli *et al.*, 2012; Echeita, 1995; González & Cubero, 2014; León, 2006; León, Felipe, Mendo & Iglesias, 2015; Martínez-Fernández *et al.*, 2011; Riera, 2010; Suárez, 2010) i internacionals (Johnson, Johnson & Smith, 2007; Slavin, 2014a, 2015) reclamen investigacions que proporcionen un examen en profunditat dels elements essencials dels equips cooperatius, a pesar del repte metodològic que això suposa, amb la finalitat de contribuir a una major clarificació de la naturalesa del treball en equip i de l'aprenentatge social (Monereo *et al.*, 2013).

La investigació empírica ha mostrat que els processos de treball en equip són complexos i depenen de variables personals i contextuals (Martínez-Fernández *et al.*, 2011). En aquest sentit, Bustos (2011) ens informa de la bretxa empírica que segueix existint sobre l'escola rural, i Martínez-Fernández *et al.* (2011) destaquen que pocs estudis han focalitzat en les concepcions dels estudiants sobre el treball en equip, imprescindibles per dur a terme models explicatius de grups cooperatius que ajuden al professorat a dissenyar situacions cooperatives a l'aula.

Hi ha pocs estudis longitudinals en la investigació qualitativa (Lüders, 2004) (citats per Flick, 2014) i la investigació sobre l'aprenentatge cooperatiu a l'aula encara està dominada per estudis a curt plaç (Lew *et al.*, 1986a,b,c; Mesch *et al.*, 1988; Kutnick, Blatchford & Baines, 2005 citat per Kutnick & Blatchford, 2014; Slavin & Stevens, 1995).

A Catalunya algunes de les recerques que s'han realitzat des del Programa CA/AC han abarcat períodes de temps amplis (Riera, 2010; Soldevila, 2015), però hi ha poca investigació sobre el desenvolupament i maduració de l'equip. La mesura de les

competències del treball en equip és important per al rendiment de l'equip, ja que sense indicadors quantificables és difícil determinar entre el que constituïx un treball en equip bo i un treball en equip pobre (Baker & Salas, 1997).

La peculiaritat de la present investigació rau en la implementació del Programa CA/AC en un aula rural de vuit alumnes durant dos cursos escolars, mentre els alumnes cursaven 5è i 6è de primària, respectivament. Concretament, a partir de les múltiples veus implicades en la recerca es pretén donar resposta a “com” cada equip base, els alumnes resistents al treball en equip i un alumne amb tda-h han “construït” al llarg del temps cadascun dels factors de qualitat d'un equip cooperatiu (Pujolàs, 2008, 2009).

En aquest sentit, a causa que calen instruments per saber fins a quin punt és cooperativa l'organització de l'activitat en un aula (Pujolàs & Lago, 2007), partint de la nostra proposta teòrica de vuit factors de qualitat dels equips cooperatius, als que hem anomenat “els 8 autèntics”, la recerca pretén validar un instrument que hem elaborat *ad hoc* per tal de mesurar l'estat de la “construcció” de la “vida cooperativa”. És a dir, la competència aprenentatge cooperatiu individual i grupal.

## **5.2. Preguntes d'investigació i objectius**

El model teòric que fonamenta la “construcció” de la “vida cooperativa” dels equips base és l'adopció d'un model d'escola inclusiva basada en un enfocament constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge i la seua relació amb l'aprenentatge cooperatiu (Riera, 2010). L'educació inclusiva es sosté per una concepció teòrica suma de teories, el fonament conceptual de la qual, acadèmic, és el socioconstructivisme, que permet a la vegada la implementació de pràctiques d'aula que valoren la diversitat en

l'acte d'ensenyar (Tomé, 2015). De fet, segons Simons (2011) cal considerar els supòsits teòrics que s'oculten en les preguntes d'investigació.

En la present recerca les preguntes d'investigació van emergir de la pràctica d'aula, al ser l'investigador el tutor de l'aula objecte d'estudi se li van plantejar diversos interrogants a resoldre. Per tant, les tres preguntes d'investigació que ens plantejarem en aquest estudi i els objectius que d'elles es deriven els presentarem en el Quadre 2.

Quadre 2

*Preguntes d'investigació i objectius de l'estudi*

*Pregunta d'investigació 1:* Com han “construït” la “vida cooperativa” els equips base d'un aula rural al llarg del temps?

*Objectiu:* Indagar com els membres dels equips base d'un aula rural han “construït” cadascun dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu al llarg de dos cursos escolars.

*Pregunta d'investigació 2:* Com han “construït” la “vida cooperativa” els alumnes resistents al treball en equip al llarg del temps?

*Objectiu:* Explorar les percepcions dels alumnes resistents al treball en equip sobre cadascun dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu al llarg de dos cursos escolars.

*Pregunta d'investigació 3:* Com ha “construït” la “vida cooperativa” l'alumne amb tda-h al llarg del temps?

*Objectiu:* Explorar les percepcions d'un alumne amb tda-h sobre cadascun dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu al llarg de dos cursos escolars.

Plantejat i delimitat el problema d'investigació, i formulades les preguntes d'investigació i els seus objectius, per tal de definir la naturalesa de la investigació justificant, en el següent capítol, la seua posició epistemològica i metodològica.



## Contingut

### *6.1. Naturalesa de la investigació*

### *6.2. Mètode de recollida d'informació*

#### *6.2.1. Instruments de recollida d'informació*

#### *6.2.2. Participants*

### *6.3. Fases de la investigació*

### *6.4. Metodologia d'anàlisi de dades*

#### *6.4.1. La pauta d'anàlisi*

#### *6.4.2. Descripció del procés d'anàlisi de dades*

#### *6.4.3. Criteris i estratègies de validació dels resultats*

## 6.1. Naturalesa de la investigació

La investigació s'ubica en l'epistemologia construccionista, que defensa l'orige i la dimensió social del significat (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). S'assumix que diferents persones poden construir diversos significats en relació a un mateix fenomen. El construccionisme dirigeix la seua atenció cap al món de la intersubjectivitat compartida i la construcció social del significat i el coneixement, cap a la generació col·lectiva del significat tal com es perfila per les convencions del llenguatge i altres processos socials (Sandín, 2003). En l'àmbit educatiu, la perspectiva interpretativa segons Gutiérrez (1999) partix del supòsit que la realitat educativa sols pot estudiar-se recurrent als punts de vista dels subjectes implicats en les situacions educatives. I la seua finalitat principal és comprendre com els alumnes, professors, pares i la resta d'agents experimenten, perceben i interpreten la seua realitat educativa.

Per tant, de la dimensió metodològica aquesta investigació empra els mètodes propis de la metodologia qualitativa, ja que tracta d'aproximar-se als discursos i a les accions de les persones intentant comprendre-les i interpretant la realitat (Gómez *et al.*, 2006). L'investigador s'apropa al seu objecte d'estudi observant a les persones en el seu context natural, entrevistant-los i analitzant els seus relats i documents, fins desvelar el significat ocult dels mateixos (Arnal *et al.*, 1992 citat per Gutiérrez, 1999).

La investigació qualitativa és una activitat sistemàtica orientada a la comprensió en profunditat de fenòmens educatius i socials, a la transformació de pràctiques i escenaris socioeducatius, a la presa de decisions i també cap al descobriment i desenvolupament d'un cos organitzat de coneixements (Sandín, 2003).

En aquest sentit, conclourem que la dimensió metodològica d'aquest estudi és qualitativa, ja que són les característiques d'aquesta investigació les que ens permeten aconseguir el nostre propòsit: descriure i comprendre el fenomen a estudi, la “construcció” dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu dels alumnes participants.

Com diu Sancho (2011):

Com pot l'investigador procedir a descobrir el que creu que pot ser estudiat? Preguntes que ens porten (...) a discutir i argumentar quines serien les tècniques i mètodes, no sols de recollida sinó també d'interpretació de la informació, més adequats per donar compte del fenomen estudiat (p. 48).

Atenent a la naturalesa de les nostres preguntes d'investigació, optarem per un disseny d'estudi de cas qualitatiu. Per una part, segons Yin (1994) (citada per Simons, 2011) “els estudis de cas seran probablement l'estratègia preferida quan es plantegen les preguntes de ‘com’ i ‘per què’, quan l'investigador tinga poc control sobre els successos, i quan l'atenció es centra en un fenomen actual en un context real” (p. 50). Per altra part, seguint a Merriam (1998) (citada per Simons, 2011) l'estudi de cas qualitatiu és una metodologia especialment apropiada per analitzar problemes de la pràctica educativa.

D'entre els dissenys d'estudi de cas ens ubiquem en un estudi de cas intrínsec, naturalista, descriptiu i longitudinal. L'estudi de cas és intrínsec perquè desitgem aconseguir una major comprensió d'aquest cas en particular, tenim un interès intrínsec en ell (Stake, 1998). A més, la investigació és descriptiva i longitudinal, ja que com diu

Sandín (2003) “el producte final d’un estudi de cas és una descripció rica i ‘densa’ del fenomen objecte d’estudi. Poden incloure distintes variables i il·lustren la seua interacció, sovint, al llarg d’un període de temps, pel que poden ser estudis longitudinals (...)” (p. 175). El que distingix a la investigació qualitativa longitudinal és que el temps es convertix en l’element central tant en el disseny del mode d’investigació com en l’anàlisi de dades (Caïs, Folguera & Formoso, 2014). En aquest sentit, l’estudi consta de sis temps, coincidint amb cadascun dels trimestres d’un cicle de l’etapa d’educació primària. En aquest cas, el 1r temps és el 1r trimestre de 5è de primària, el 2n temps és el 2n trimestre de 5è de primària, el 3r temps és el 3r trimestre de 5è de primària, el 4t temps és el 1r trimestre de 6è de primària, el 5è temps és el 2n trimestre de 6è de primària i el 6è temps és el 3r trimestre de 6è de primària.

Així, el punt de partida d’aquesta investigació es troba en l’observació d’informacions empíriques en cadascun dels temps de l’estudi, ja que no pretenem validar una teoria. Segons Albert (2006) es tracta d’un disseny no emergent “l’investigador indagarà en el seu focus o tema d’investigació mitjançant mètodes qualitius de recollida i anàlisi de dades, però que es recolliran les dades i després s’analitzaran” (p. 176). A més, d’acord amb les característiques del disseny, l’estudi de cas és naturalista (Stake, 1998) perquè el grup seleccionat és una unitat formada naturalment, un aula de primària que ja existia com a tal en el col·legi. Per tant, és un grup que ja estava constituït. Respecte a l’elecció del cas, es va realitzar mitjançant un mostreig per conveniència, anomenat també mostreig fortuït o accidental, doncs l’investigador va seleccionar el cas que tenia més a mà: al ser l’investigador el tutor de l’aula, va elegir la seua pròpia classe (Gutiérrez, 1999).

## 6.2. Mètode de recollida d'informació

### 6.2.1. Instruments de recollida d'informació

En la recollida d'informació d'una investigació qualitativa com la present, hi ha dos aspectes que considerem claus, el que suposa la dualitat mestre investigador i l'elecció dels instruments i les salvaguardes metodològiques d'aquests per tal de donar resposta a les preguntes d'investigació.

En primer lloc, pel que fa a la dualitat mestre investigador volem destacar que la recollida d'informació no va ser una tasca fàcil, tenint en compte que s'havia de realitzar dins de l'horari escolar i compaginar-la amb les responsabilitats i exigències escolars. Ara bé, al tractar-se d'un context rural, la ràtio de les aules rurals amb pocs alumnes ens va permetre portar a terme el que esmenta Simons (2011) "quan es tracta d'un estudi de reduïdes dimensions, es poden entrevistar a tots els actors clau del cas (...)" (p. 60). Al respecte, cal destacar que els finals de trimestre del curs 2.010/2.011 van ser esgotadors per a l'investigador, i es va aconseguir recollir la informació gràcies a la disponibilitat i flexibilitat de l'alumnat i les seues famílies. Pollard (1985) (citat per Woods, 1987), explica l'experiència del mestre etnògraf:

Vaig descobrir que sovint el procés d'investigació en qualitat de participant ple era esgotador, frustrant i difícil, i que, no obstant això, era fascinant i molt útil per a (...) construir una comprensió més profunda dels esdeveniments i relacions socials en què participava diàriament (p. 232).

En segon lloc, per tal de seleccionar els instruments es va seguir a Simons (2011) “cal seleccionar els mètodes pel seu potencial d’informar sobre les preguntes d’investigació, i no perquè poden ser els que s’utilitzen amb més freqüència a l’estudi de cas (...)” (p. 58). En aquest cas, els instruments van ser de tall qualitatiu i es van combinar tècniques etnogràfiques o naturalistes (el Diari del mestre, el Quadern de l’equip, l’Anecdolari) i tècniques més convencionals (Entrevistes i Grups de discussió). A més, es va decidir entrevistar a les persones que tenien un paper clau en el cas (Simons, 2011) acord al nostre focus d’investigació, els factors de qualitat d’un equip d’aprenentatge cooperatiu.

En relació a les salvaguardes tècniques dels instruments, destacarem que el nivell de profunditat de la informació recollida en alguns instruments va ser major per tractar-se d’un aula rural amb pocs alumnes. Segons Shagoury & Miller (2000) els docents investigadors gràcies a eixa presència constant en els llocs d’investigació els conferixen a les dades una profunditat de consciència. A més a més, durant el procés investigador es van anar revisant i millorant diversos dels instruments de recollida d’informació (Diari de sessions, Entrevistes, etc.) per tal de millorar la pràctica docent i, per consegüent, l’aprenentatge dels alumnes. Així, als Diaris de sessions es van anar introduint qüestions relatives a alguns factors de qualitat que no emergien als equips base. I a les Entrevistes la quantitat i l’enfocament d’algunes preguntes va anar variant al llarg dels trimestres, orientant-se a recollir informació clau relativa als factors de qualitat d’un equip d’aprenentatge cooperatiu.

D’altra banda, li recordarem al lector que la intervenció realitzada durant el curs 2.009/2.010 d’aquesta recerca va donar lloc al Treball Final de Màster. Les categories que van emergir d’aquest estudi pilot (Traver, 2010) ens van permetre

reformular les preguntes d'investigació i formular-ne de noves, afinant en el focus d'interés. A més a més, el fet d'introduir nous temes d'investigació i que l'estudi culminara en una Tesi doctoral, ens va portar a ampliar considerablement el número d'instruments i d'informants durant el segon curs acadèmic.

Com diu Sancho (2011):

Una posició epistemològica i metodològicament ètica (...) ens portaria a seleccionar amb cura els mètodes i tècniques de recollida d'informació, portant-nos a discutir els pros i els contres de cadascun d'ells en relació a la seua capacitat per ajudar-nos a dilucidar el fenomen estudiat (p. 48).

A continuació, enumerarem els instruments que es van emprar per a la recollida de dades realitzada durant el cursos acadèmics 2.009/2.010 i 2.010/2.011. La descripció detallada de cadascun dels instruments es pot consultar a l'annex II del CD.

- Anecdotalis de les mestres de suport (la mestra de pedagogia terapèutica i la mestra de compensatòria).
- Diari del mestre.
- Entrevista semiestructurada grupal a la Comissió d'ajuda als equips.
- Entrevista semiestructurada individual als alumnes resistents.
- Entrevista semiestructurada individual als companys d'equip dels alumnes resistents.
- Entrevista semiestructurada individual a l'alumne amb tda-h.

- Entrevista semiestructurada individual als companys d'equip de l'alumne amb tda-h.
- Entrevista semiestructurada individual a la mestra de pedagogia terapèutica.
- Entrevista semiestructurada individual a la mestra de compensatòria.
- Entrevista semiestructurada individual o grupal a les famílies.
- Grup de discussió de l'equip i Grup de discussió final de trimestre o curs.
- Quadern de l'equip. Plà de l'equip i la seua revisió periòdica i el Diari de sessions.
- Registres narratius i Notes de camp de les observadores externes.

### **6.2.2. Participants**

En el procés d'investigació els participants van ser el següents:

- Els membres de l'equip de Vent.
- Els membres de l'equip dels Madrilenyos.
- El mestre tutor de l'aula.
- La mestra de pedagogia terapèutica del centre durant el curs 2.010/2.011.
- La mestra de compensatòria del centre durant el curs 2.010/2.011.
- Les famílies dels alumnes.
- Dues investigadores externes de la Universitat Jaume I de Castelló durant el curs 2.010/2.011.



### 6.3. Fases de la investigació

Segons Lincoln & Guba (1985) (citats per Sandín, 2003) el procés d'investigació qualitativa és emergent, flexible i no lineal, destaca el seu caràcter contextual i d'adaptació a la realitat i avatars de la pròpia investigació. Rodríguez Gómez *et al.* (1996) (citats per Sandín, 2003) assenyalen que les distintes fases no posseïxen un inici i un final clarament delimitat, sinó que interaccionen entre elles, però sempre en un camí cap endavant, en un intent de respondre a les qüestions plantejades a la investigació. Consideren quatre fases fonamentals en el procés d'investigació qualitativa: preparatòria, treball de camp, analítica i informativa (Albert, 2006; Rodríguez Gómez *et al.*, 1996 citats per Sandín, 2003).

#### -Fase 1. Fase preparatòria

En aquesta recerca aquesta fase va començar a l'inici del curs acadèmic 2.009/2.010, el mestre investigador va generar idees des de la pràctica d'aula i després va començar a delimitar el problema d'investigació. Es van anar formulant les preguntes d'investigació, aprofundint en la búsqueda bibliogràfica sobre els temes d'investigació i indagant sobre quines teories, investigacions i antecedents enquadraven amb aquest estudi. En aquest sentit, destacarem que la revisió documental va ser pràcticament transversal a la recerca i podem dir que no va finalitzar fins al tancament de l'Informe. Durant aquest procés es va anar perfilant el disseny qualitatiu no emergent de la investigació i l'estratègia per obtenir informació. En relació al disseny es va decidir que l'anàlisi de dades començara cap a l'abril, quan ja es tenia molta informació recollida, i que la informació que es continuava recollint

s'analitzaria posteriorment. Pel que fa als instruments, el mestre investigador va anar introduint mètodes qualitius de recollida d'informació a la vida de l'aula.

Al començament del curs escolar 2.010/2.011, a partir de les conclusions del treball previ (Traver, 2010), es va replantejar el problema, es van reformular les preguntes d'investigació i es van incloure noves preguntes d'investigació. A setembre del 2.010 es va tornar a discutir l'enfocament global de la recerca, es va decidir incloure nous informants acord als nous temes d'investigació i es van anar elaborant els instruments de recollida de dades. A gener del 2.011 es va decidir que per tal de respondre al "com" de les preguntes d'investigació s'hauria de dissenyar un instrument que de manera deductiva ens permetera descriure els nostres fenòmens. Aleshores, es va començar a elaborar la pauta d'anàlisi. Per altre costat, no va ser fins a juliol del 2.011 quan es va reformular la tercera pregunta d'investigació i es van afegir subpreguntes d'investigació a la segona i a la tercera pregunta d'investigació. A més d'agrupar les subpreguntes d'investigació de cadascuna les tres preguntes d'investigació. Les preguntes d'investigació es van anar millorant amb el pas del temps, a mesura que s'anava treballant el marc teòric i es prenia decisions sobre aspectes metodològics. Una primera versió de les preguntes d'investigació es va tenir a principis de juliol del 2.014. Ara bé, no va ser fins a finals de l'any 2015, conclusos els resultats quantitius i qualitius, que es va decidir formular sols tres grans preguntes d'investigació i els objectius que se'n derivaven.

-Fase 2. Fase de treball de camp

Durant el mes de setembre de l'any 2.009 i també del 2.010, es va informar de la realització de l'estudi al director del centre, a les famílies i als alumnes a través de

reunions i es va demanar autorització. Pel que fa a la recollida de dades va començar a l'inici del curs 2.009/2.010 i va continuar fins a l'acabament del curs acadèmic 2.010/2.011. Al llarg del curs 2.010/2.011 es va realitzar un primer judici d'experts per tal de validar les definicions i els indicadors dels factors de qualitat d'un equip cooperatiu i la coherència del disseny de la investigació. El lector pot consultar el resultat d'aquest judici d'experts a l'annex III.1 i III.2 del CD. A partir de les observacions dels experts es van tornar a definir alguns dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu i es van tornar a construir alguns dels indicadors d'aquests factors.

En relació a la fase de treball de camp destacar que va ser esgotadora però fecunda. El rol de mestre investigador va permetre l'endinsar-se a poc a poc, fins a "submergir-se", en la vida d'alguns alumnes. La "vida cooperativa" s'ententeix de la vida quotidiana dels alumnes, més enllà dels propòsits de la investigació, i sense tenir cap propòsit ni intenció de fer-ho, acord a Valls (2011) "entrevistes que (...) em serviran per conèixer-los millor, entendre, conèixer a qui tinc al meu costat, com puc ajudar-li, què puc demanar-li i què puc donar-li" (p. 151). De fet, la jerarquia mestre-alumne, tot i els intents del mestre tutor per "apropar-se" a l'alumnat, no va ser fàcil aconseguir el que relata Valls (2011) "el procés seguit ha possibilitat crear un vincle emocional i una relació de mútua confiança" (p. 152). Aquest vincle sols es va poder crear amb alguns alumnes, justament, aquells per als quals en alguns moments les entrevistes van ser una font de descàrrega emocional, ja que emergien injustícies o conflictes arran de la "vida cooperativa". Altres alumnes, per contra, es van mantenir reticents i desconfiats davant la figura del mestre, com esperant d'ell el paper més tradicional. Contreras (2011) ho explica així:

Totes aquestes exigències podien ser interpretades com a pèrdua de naturalitat, o com a relacions de poder, si la relació investigadora no s'ha situat com a relació de confiança, moguda pel desig compartit d'enteniment, de fer-(se) entendre o com a mer tràmit de preguntes-respostes, sense implicació personal. Però a la vegada, tots aquests processos formalitzats de la investigació poden ser oportunitats per a la introspecció, la clarificació, l'exploració, la decisió (p. 52).

### -Fase 3. Fase analítica

Segons Latorre, Del Rincón & Arnal (2003) l'anàlisi de la informació requereix almenys tant de temps com el consumit a l'escenari. En aquesta recerca, la recollida d'informació va durar dos cursos acadèmics (2.009/2.010 i 2.010/2.011) i el procés d'anàlisi intens (Vallés, 2002), com explicarem a continuació, va començar a juliol del 2.012 i va acabar a finals de novembre del 2.014.

A finals de juny del 2.011, coincidint amb el final del curs acadèmic, va finalitzar el procés de recollida d'informació. Una volta recollida tota la informació es va realitzar una transcripció completa. Al respecte, cal destacar que tot i que la transcripció de la informació va començar durant el curs 2.010/2.011, mentre es recollia la informació, majoritàriament es va realitzar durant els mesos de juliol, agost i setembre del 2.011. L'elaboració de la pauta d'anàlisi es va allargar fins a febrer del 2.012. Una volta realitzada la pauta, i per tal de començar l'anàlisi de la informació, es va procedir a realitzar dos judicis d'experts per tal de validar aspectes del model d'anàlisi de dades elaborat. El lector pot consultar més informació a l'annex IV del CD. Les aportacions recollides d'ambdues celebracions van esdevenir claus per començar

amb el procés d'anàlisi intens (Vallés, 2002). Ara bé, després de la validació del model d'anàlisi de dades encara es va procedir a dissenyar l'estratègia d'anàlisi de dades. A juliol del 2012 va començar l'anàlisi de dades en un dels temps de l'estudi, i el procés seguit en aquest temps es va seguir després a la resta de temps de l'estudi. L'anàlisi de dades va ser una feina plena d'interrogants per a l'investigador, anades i tornades, codificacions i recodificacions, tutories amb els directors de la Tesi, dissenys i consensos i preses de decisions contínues. A més, també va ser difícil per haver de compaginar la tasca docent a l'escola amb la investigadora fora de l'escola. L'anàlisi de dades no va acabar fins a novembre del 2014. Es va treballar un any i mig sobre un dels temps, i una volta conclòs, es va començar amb els altres cinc temps, en quatre mesos ininterrompudament es va acabar l'anàlisi. A finals de març del 2015 es van acabar de redactar els resultats quantitius de la recerca i es va continuar redactant el marc teòric. Durant el mes de juliol es va decidir ampliar l'estudi realitzant una anàlisi qualitativa dels resultats quantitius obtinguts. A més, arran d'aquest primer anàlisi de dades també es va decidir realitzar un segon nivell d'anàlisi de dades, també amb una perspectiva mixta. Aquesta tasca es va allargar fins al mes d'octubre i la discussió dels resultats i les conclusions es van acabar a principis de juliol del 2016.

Finalment, en relació als criteris de rigor de la investigació destacarem, en primer lloc, els judicis d'experts realitzats per tal de validar el disseny i el model d'anàlisi de dades de la recerca i, en segon lloc, el processos de triangulació de fonts, ja que les tècniques de recollida de dades es complementen entre elles, possibilitant els processos de triangulació de dades (Goetz & LeCompte, 1988).

#### -Fase 4. Fase informativa

Atenent a la finalitat de l'estudi, vam optar per realitzar un model d'Informe entre formal, descriptiu i dirigit per les conclusions. Segons Simons (2011) els models d'informe en la investigació amb estudi de cas no són necessàriament formes diferenciades, ja que en la pràctica pot haver combinacions i variacions.

Per tant, podem dir que l'Informe és formal perquè adopta una forma més o menys lineal, el guió és històric i les dades s'organitzen cronològicament; és descriptiu perquè les dades es mostren més que s'interpreten; i està dirigit per les conclusions ja que l'objectiu és més analític i explicatiu (Simons, 2011). En aquest sentit, en el capítol de resultats en ocasions es van emprar extractes d'entrevistes i observacions per tal "d'apropar" les dades al lector, ja que com diu Albert (2006) "si optem per la forma de gran extensió, tenim l'oportunitat d'aportar extractes de les dades reals deixant que els participants parlen per sí mateixos" (p. 187). A la Figura 11 presentarem les fases del disseny de la investigació.

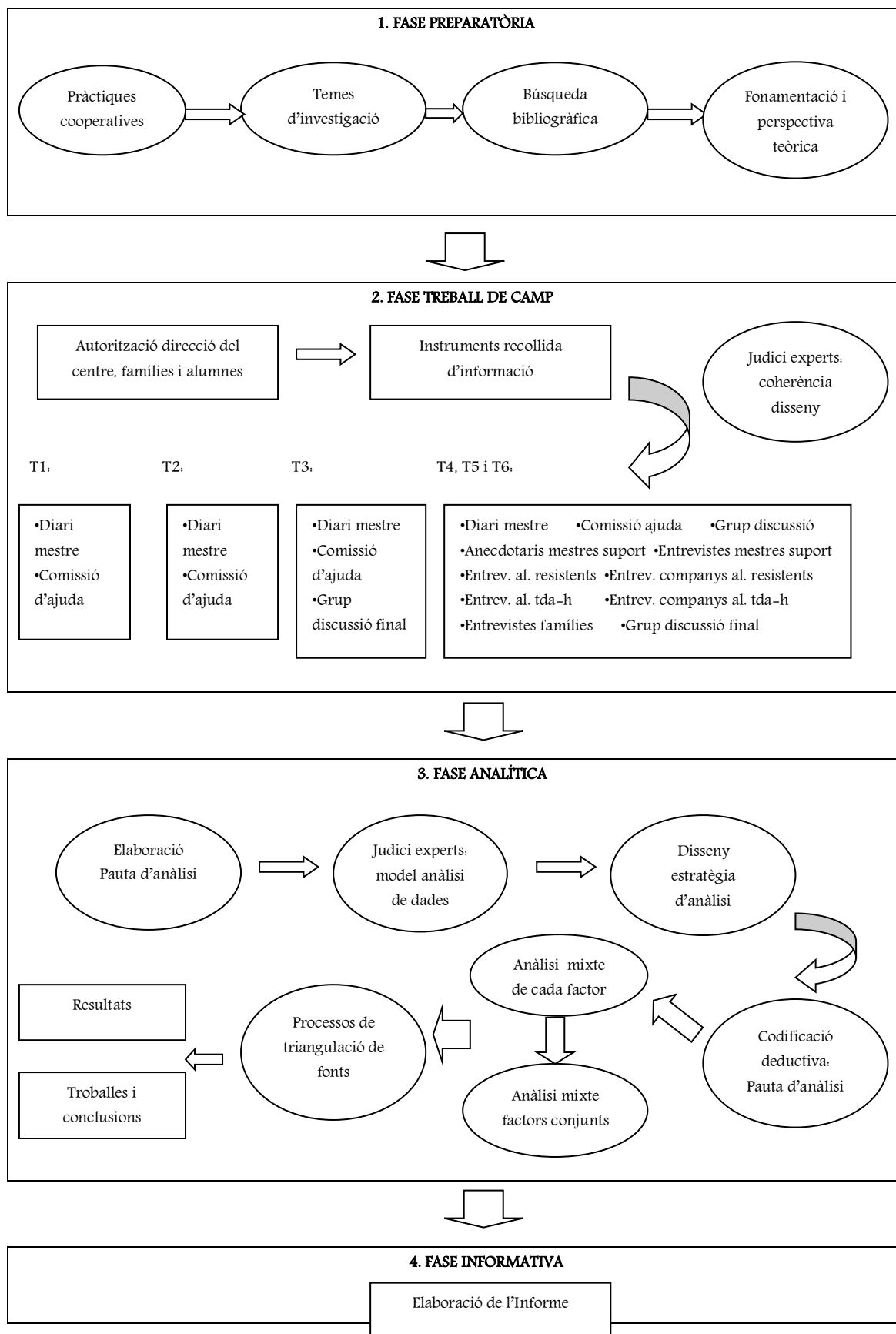


Figura 11. Fases del disseny de la investigació

## 6.4. Metodologia d'anàlisi de dades

### 6.4.1. La pauta d'anàlisi

La metodologia del procés d'anàlisi de dades es va abordar fonamentalment amb la pauta d'anàlisi. Li recordarem al lector que una de les finalitats de la Tesi és l'elaboració i validació d'aquest instrument, degudament fonamentat teòrica i metodològicament, per tal d'analitzar els nostres fenòmens, els factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu. Per tal de dissenyar la pauta d'anàlisi es va proposar un conjunt d'indicadors per a cada factor de qualitat d'un equip cooperatiu. Quan parlem d'indicador ens referim a aquella informació, preferiblement concisa i concreta, obtesa de manera directa o indirecta i que té un significat clar i inequívoc per al que la interpreta (Cave & altres, 1991 i Jornet & Suárez, 1998 citats per Ferrández, Moliner & Aucoin, 2011). Aquests indicadors es van elaborar a partir de les definicions teòriques de cada factor. En el nostre cas, partint de les "Taules d'observació per a l'anàlisi dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu" que va presentar Riera (2010) en la seua investigació doctoral. A més a més, per tal de construir cadascun dels indicadors es van tenir en compte quatre criteris substancials, de manera que es va haver de seguir un ordre en la creació d'aquests criteris perquè la creació d'un criteri era coexistent a la creació del següent.

Els criteris que es van emprar els presentarem a la Taula 33.



### Taula 33

#### *Críteris per a l'elaboració dels indicadors dels factors de qualitat d'un equip cooperatiu*

<p><b>Críteri nº 1:</b> <i>gradació en la presència dels elements de la definició del factor en cada indicador</i></p> <p>Tenint en compte els elements de la definició de cada factor es van anar creant els indicadors graduant la presència dels elements de la definició de cada factor entre els diferents indicadors.</p>
<p><b>Críteri nº 2:</b> <i>grau de presència del número d'alumnes a l'indicador</i></p> <p>Una vegada creats els indicadors, el següent pas va ser decidir el grau de presència del número d'alumnes en l'indicador de cada factor.</p>
<p><b>Críteri nº 3:</b> <i>gradació dels graus d'indicador entre els indicadors</i></p> <p>Per crear els graus d'indicador es van usar els números del 0 al 6, assignant al número 6 la situació més esperada del factor i al 0 la menys esperada. Aquests números es van graduar entre els diferents indicadors de cada factor tenint en compte els dos criteris prèviament establerts: la gradació en la presència dels elements de la definició del factor en cada indicador (críteri nº 1) i el grau de presència del número d'alumnes a l'indicador de cada factor (críteri nº 2).</p>
<p><b>Críteri nº 4:</b> <i>gradació de les matitzacions de qualitat i/o freqüència entre els graus d'indicador de l'indicador</i></p> <p>Una volta graduats els graus d'indicador entre els indicadors, en alguns indicadors es va decidir crear matitzacions<sup>15</sup> de qualitat i/o freqüència per tal d'ajustar-se millor als diversos elements dels indicadors de cada factor.</p>

Finalment, a la Taula 34 presentarem la pauta d'anàlisi, que inclou el nom de cada factor de qualitat d'un equip cooperatiu, la corresponent definició teòrica i cadascun dels indicadors de cada factor.

---

<sup>15</sup> Les matitzacions de qualitat i/o freqüència es van intentar graduar entre els indicadors, però a l'observar que no s'adequaven a la pauta d'anàlisi, es van graduar en cada indicador. Aquest va ser el motiu de la creació de criteris específics d'anàlisi d'alguns instruments.

**PAUTA D'ANÀLISI DELS FACTORS DE QUALITAT D'UN EQUIP D'APRENTATGE COOPERATIU**

**FACTOR I. INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA DE FINALITATS**

“Construir” la interdependència positiva de finalitats implica que els membres de l'equip són conscients que compartixen objectius comuns i s'esforcen per aconseguir-los. Al tractar-se d'equips d'aprenentatge cooperatiu els objectius que han d'aconseguir són dos. Per una part, al ser equips d'aprenentatge, han d'aprendre els continguts treball en equip i de les assignatures fins al màxim de les seues capacitats, sent capaços de fer sols el que els ha ensenyat el mestre i els companys durant el treball en equip. I per altra part, al ser equips cooperatius, han de preocupar-se perquè la resta de companys de l'equip també aprenquen, tant a treballar en equip com els continguts de les assignatures. Aquests objectius s'avaluen en la revisió periòdica del Plà de l'equip.

INDICADORS

A. Els membres de l'equip han d'aconseguir dos objectius, aprendre el que ensenya el mestre i els companys i preocupar-se perquè la resta de companys de l'equip també aprenquen, la majoria dels membres de l'equip **saben quin objectius d'equip han d'aconseguir i s'esforcen** per aconseguir-los...

... molt (6)

... bastant (5)

... a poc a poc (4)

B. Els membres de l'equip **saben quins objectius d'equip han d'aconseguir però no els acaben de complir...**

... (3)

C. Els membres de l'equip **no saben els objectius que han d'aconseguir com a equip**, i si ja ho saben, **hi ha un alumne o més que dificulten el funcionament de l'equip dient que volen treballar individualment, no fent cas del que s'acorda a l'equip...**

... necessita millorar una mica / algunes vegades (2)

... necessita millorar bastant / bastants vegades (1)

... necessita millorar molt / moltes vegades (0)

## FACTOR II. INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA DE ROLS

“Construir” la interdependència positiva de rols implica definir els diferents rols a exercir per cada membre de l’equip. Es tracta de rols bàsics com ara, coordinador, responsable del material, ajudant del coordinador, secretari, etc., o contextuals, depenent de les característiques de la matèria, i estan associats a qüestions “vitals” per a l’equip. Aquests rols són complementaris i perquè es puguin exercir s’han d’haver definit les seues funcions operativament, les quals han d’emergir del que passa a l’equip. Els rols s’han de repartir equitativament entre els membres de l’equip i exercir-se de manera rotativa, comporten una responsabilitat compartida i exigència mútua, a més de dependre de la delegació de responsabilitats. Aquests rols s’avaluen en la revisió periòdica del Plà de l’equip.

### INDICADORS

A. A l’equip **s’han repartit els càrrecs entre els seus membres i s’han definit les funcions de cada càrrec**, la majoria dels membres de l’equip les complixen...

... d’una manera molt correcta / molt (6)

... d’una manera bastant correcta / bastant (5)

... d’una manera bastant incorrecta / a poc a poc (4)

B. A l’equip **s’han repartit els càrrecs entre els seus membres i no s’han definit les funcions de cada càrrec**, o si ja han definit les funcions, **hi ha algun alumne/a que no les complix...**

... (3)

C. A l’equip **no s’han repartit els càrrecs entre els seus membres i no s’han definit les funcions de cada càrrec**, o si ja han definit els càrrecs i les funcions, **hi ha un o més alumnes que dificulten el funcionament de l’equip creant problemes, no fent quasi cap de les funcions del seu càrrec...**

... necessita millorar una mica / algunes vegades (2)

... necessita millorar bastant / bastants vegades (1)

... necessita millorar molt / moltes vegades (0)

### FACTOR III. INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA DE TASQUES

“Construir” la interdependència positiva de tasques suposa que els membres de l’equip han de fer alguna cosa entre tots (una presentació oral d’un treball, un mural, un mapa conceptual, etc.) Aleshores, els alumnes han d’interactuar, no sols per repartir-se les tasques equitativament (quantitat i importància), tenir clar el que ha de fer cadascú i aclarir com s’han de fer, sinó que, sobretot, per tenir l’oportunitat de prendre decisions conjuntes pel que fa al contingut i a la seua organització durant la realització del treball. En aquest sentit, el mestre, per tal de potenciar al màxim la coordinació entre els membres de l’equip, ha de canalitzar el diàleg i la discussió a través de la utilització de les estructures cooperatives simples que es proposen al Programa CA/AC. Açò es considera fonamental, perquè millora la complementarietat de les tasques que realitza cadascú i, al mateix temps, fa que el producte final es senta com de tot l’equip, i no una suma de les parts del que ha fet cadascú.

#### INDICADORS

A. Quan s’ha de fer un treball en equip **els alumnes es repartixen les tasques per igual** entre tots els membres de l’equip. A més, **les tasques que ha de fer cadascú són igual d’importantes** de cara al treball final i **depenen molt de les tasques que fan la resta de membres de l’equip**. Cada membre de l’equip sap el que ha de fer i **els alumnes dialoguen i discuteixen molt** el que ha fet cadascú, de manera que **el treball final és el resultat d’aquest diàleg...**

... (6)

B. A l’hora de fer un treball en equip **els alumnes es repartixen les tasques bastant per igual** entre tots els membres de l’equip. A més, **les tasques que ha de fer cadascú són quasi igual d’importantes** de cara al treball final i **depenen prou de les tasques que fan la resta de membres de l’equip**. Cada membre de l’equip sap el que ha de fer i **els alumnes dialoguen i discuteixen bastant** el que ha fet cadascú, de manera que **el treball final comença a ser el resultat d’aquest diàleg...**

... (5)

C. Quan s’ha de fer un treball en equip **els alumnes es repartixen les tasques més o menys per igual** entre tots els membres de l’equip, però **les tasques que ha de fer cada alumne no són totes igual d’importantes** de cara al treball final i **sols depenen en part de les tasques que fan la resta de membres de l’equip**. Cada membre de l’equip sap el que ha de fer, però **els alumnes ni dialoguen ni discuteixen el que ha fet cada membre de l’equip**, o bé ho fan molt poc, de manera que **el treball final no és el resultat d’aquest diàleg**, sinó que la suma de les parts del treball que ha fet cada membre de l’equip...

... (4)

D. A l’hora de fer un treball en equip **els alumnes repartixen a cada membre de l’equip una tasca a fer**, però **uns alumnes fan tasques molt importants i d’altres poc importants**. A més, **les tasques que fa cada membre de l’equip quasi no depenen de les que fan els altres** membres de l’equip. **Alguns membres de l’equip no tenen clar ni el que han de fer ells ni els seus companys d’equip...**

... (3)

E. A l’equip **els alumnes repartixen a cada membre una tasca a fer**, però **un o més dels seus membres dificulten el funcionament de l’equip** per alguna o algunes d’aquestes situacions: **acaben fent més part del treball** que la resta perquè no confien en els companys i estan convençuts que ho saben fer millor que ningú, es queixen que sempre han de fer més part del treball, **es queixen que el seu treball es més difícil que el de l’altre equip**, **deixen les parts del treball que per a ells són menys importants per als alumnes que consideren menys responsables...**

... necessita millorar una mica / algunes vegades (2)

... necessita millorar bastant / bastants vegades (1)

... necessita millorar molt / moltes vegades (0)

#### FACTOR IV. PARTICIPACIÓ EQUITATIVA

“Construir” la participació equitativa implica que a tots els membres d’un equip, durant els diferents moments de presa de decisions del procés de realització d’un treball o d’una activitat (abans, durant i a l’acabar de fer un treball o una activitat), se’ls garantisca l’oportunitat de participar tenint en compte tres condicions fonamentals. La primera, que tots els membres de l’equip puguin opinar tenint en compte les seues capacitats, aptituds i habilitats. La segona, que es valoren cadascuna de les idees proposades per cada membre de l’equip. I la tercera, que en el moment d’adoptar un consens s’inclouen en l’acord final de l’equip tots els arguments vàlids aportats per cada membre de l’equip. Així doncs, es fa necessari que el mestre utilitze estructures cooperatives com les que proposa el Programa CA/AC, ja que afavorixen la participació equitativa de tots els membres d’un equip.

#### INDICADORS

A. Durant la realització d’un treball o d’una activitat, en primer lloc, **tots els membres de l’equip diuen la seua opinió** i, després, **cadascú opina de les idees que han dit la resta de companys de l’equip**. Finalment, en el moment d’arribar a un consens, **es tenen en compte totes les idees correctes** que diu cada membre de l’equip i, a més a més, s’intenta incloure aquestes idees **en l’acord al que arriba l’equip...**

... d’una manera molt correcta / molt (6)

... d’una manera bastant correcta / bastant (5)

... d’una manera bastant incorrecta / a poc a poc (4)

B. Quan els membres de l’equip han de fer un treball o una activitat, **tots els membres de l’equip diuen la seua opinió**, però després **no opinen de les idees que proposen tots els membres de l’equip**. Finalment, quan s’ha d’arribar a un acord, encara **no es tenen en compte totes les idees correctes** dels membres de l’equip i, a més a més, aquestes idees no s’acaben d’incloure **en l’acord al que arriba l’equip**. **Hi ha algun alumne que no sol dir la seua opinió i quan la diu els companys no la solen tenir massa en compte...**

... (3)

C. Els membres de l’equip, quan han de fer un treball o una activitat, encara que saben que han de fer-ho, **no solen dir la seua opinió ni opinen de les idees que proposen la resta de companys de l’equip**, o si ja ho fan, quan s’ha d’arribar a un acord, **sols es tenen en compte les idees correctes d’algun o d’alguns membres de l’equip** i, a més, no s’inclouen totes les idees correctes **en l’acord al que arriba l’equip**. **Hi ha un o més membres de l’equip que dificulten el funcionament de l’equip per alguna o algunes d’aquestes situacions: participen per un altre, s’enfaden si no es fa el que ells volen, imposen el seu punt de vista i intenten eixir-se’n en la d’ells, diuen que tenen la mateixa opinió que un altre membre de l’equip i no s’esforcen per participar, es deixen portar per les idees dels companys que ells consideren més capaços...**

... necessita millorar una mica / algunes vegades (2)

... necessita millorar bastant / bastants vegades (1)

... necessita millorar molt / moltes vegades (0)

## FACTOR V. INTERACCIÓ SIMULTÀNIA

“Construir” la interacció simultània requereix que els membres de l’equip dialoguen, discutixquen, s’ajuden, es corregisquen, s’animen i es feliciten durant tot el procés de realització d’un treball o d’una activitat (abans, durant i a l’acabar de fer un treball o una activitat), tant pel que fa a les produccions acadèmiques (suport acadèmic) com en l’actitud i el comportament (suport emocional).

### INDICADORS

A. Quan els membres de l’equip treballen junts dialoguen, s’ajuden, es corregixen, s’animen i es feliciten tant pel que fa a l’actitud i al comportament com a les activitats que han de realitzar. Així, a l’hora de decidir com s’ha de fer una activitat, primer, **parlen i discutixen sobre quina és la millor manera de fer-la**, després, mentre ja estan fent l’activitat, **s’ajuden, es corregixen i s’animen**, i una volta l’activitat ja està feta, **es pregunten si ho tenen clar, s’asseguren que l’activitat és correcta i es feliciten...**

... d’una manera molt correcta / molt (6)

... d’una manera bastant correcta / bastant (5)

... d’una manera bastant incorrecta / a poc a poc (4)

B. Els membres de l’equip quan treballen junts dialoguen poc, s’ajuden poc, es corregixen poc i no s’animen ni es feliciten tant pel que fa a l’actitud i al comportament com a les activitats que han de realitzar. Així, a l’hora de decidir com s’ha de fer una activitat **parlen i discutixen poc sobre quina és la millor manera de fer-la**, després, mentre ja estan fent l’activitat, **s’ajuden i es corregixen un poc però no s’animen**. Una volta l’activitat ja està feta, **ni es pregunten com els ha anat, ni s’asseguren que la tasca és correcta ni es feliciten**. A més, **hi ha algun membre de l’equip que sol fer el seu treball sense tenir en compte a la resta de companys de l’equip...**

... (3)

C. Els membres de l’equip **no dialoguen, no s’ajuden, no s’animen ni es feliciten**. A més a més, **a l’equip tenen dificultats perquè a un o més dels seus membres els passen alguna o algunes d’aquestes situacions, estan marginats i/o ignorats per alguns dels seus companys, s’automarginen de la resta de companys, no volen donar ajuda als companys, sols demanen ajuda al mestre...**

... necessita millorar una mica / algunes vegades (2)

... necessita millorar bastant / bastants vegades (1)

... necessita millorar molt / moltes vegades (0)

## FACTOR VI. RESPONSABILITAT PERSONAL I COMPROMÍS I EXIGÈNCIA INDIVIDUAL RESPECTE A L'EQUIP

“Construir” la responsabilitat personal i el compromís i l'exigència individual respecte a l'equip implica tres aspectes fonamentals. El primer, que cada membre de l'equip ha de complir amb les tasques individuals a les que s'havia compromès dins del període de temps establert. El segon, l'exigència entre els iguals durant tot el procés de realització d'un treball o d'una activitat respecte al fet de dur la feina feta i que aquesta siga de qualitat. I, finalment, el tercer, l'assumpció dels compromisos personals del Pla de l'equip. Aquests compromisos personals s'avaluen en la revisió periòdica del Pla de l'equip.

### INDICADORS

A. Quan s'ha de fer un treball en equip o unes activitats la majoria dels membres de l'equip **pregunten als companys si han fet les activitats i es preocupen per si les han fetes correctament**. A més, la majoria dels membres de l'equip **són responsables a l'hora de fer les tasques individuals** a les que s'havien compromès i **en complir amb els compromisos personals del Pla de l'equip** i, per aconseguir-ho, **s'esforcen...**

... molt (6)

... bastant (5)

... a poc a poc (4)

B. En el moment de fer un treball en equip o diverses activitats la majoria dels membres de l'equip **pregunten als companys si han fet les activitats però no es preocupen per si les han fetes correctament**. A més, la majoria dels membres de l'equip **no són responsables a l'hora de fer les tasques individuals** a les que s'havien compromès **ni en complir amb els compromisos personals del Pla de l'equip**, o si ja són responsables, **hi ha algun alumne que no complix...**

... (3)

C. Quan s'ha de fer un treball en equip o unes activitats la majoria dels membres de l'equip **no pregunten als companys si han fet les tasques ni es preocupen per si les han fetes correctament**. A més, la majoria dels membres de l'equip **no són responsables a l'hora de fer les tasques individuals a les que s'havien compromès ni en complir amb els compromisos personals del Pla de l'equip**, o si ja són responsables, **hi ha un o més membres de l'equip que dificulten el seu funcionament per alguna o algunes d'aquestes situacions. es neguen a fer les tasques, solen posar excuses quan la seua part del treball està incompleta, no entreguen la seua part del treball dins del temps previst, no revisen el treball abans d'entregar-lo...**

... necessita millorar una mica / algunes vegades (2)

... necessita millorar bastant / bastants vegades (1)

... necessita millorar molt / moltes vegades (0)

## FACTOR VII. COMPETÈNCIES SOCIOEMOCIONALS

“Construir” les competències socioemocionals pròpies d’un treball en equip òptim implica que els membres d’un equip dominen cada vegada més les competències relacionades amb: aspectes comunicatius (respectar el torn de paraula –no parlar més d’un alhora–, tenir cura del to de la veu –no aixecar el to de la veu ni cridar– i parlar-se amb respecte), empatia (animar i felicitar als companys, valorar i acceptar a les persones tal com són, ser agraïts), ajuda (demandar ajuda si la necessita, donar ajuda si la hi demanen, oferir ajuda –sense més, si pot ajudar encara que no li’n demanen–) i consens argumentatiu (argumentar el seu punt de vista o la seua proposta –no imposar-la–, acceptar els arguments i les propostes dels altres si són millors que la seua, acceptar les decisions preses per la majoria de l’equip en relació al funcionament de l’equip).

### INDICADORS

A. La majoria dels membres de l’equip ofereixen ajuda sense que ningú li la demane, donen raons per justificar les seues opinions, feliciten als companys de l’equip, animen als companys de l’equip, són agraïts amb els companys de l’equip...

... d’una manera molt correcta / molt (6)

... d’una manera bastant correcta / bastant (5)

... d’una manera bastant incorrecta / a poc a poc (4)

B. Els membres de l’equip **practiquen poc** les següents situacions: **respectar els torns de paraula a l’hora de parlar i/o escriure, valorar i/o acceptar als companys tal com són, acceptar les idees dels altres si són millors que la seua, acceptar les decisions preses pels membres de l’equip pel que fa al funcionament de l’equip...**

... (3)

C. Els membres de l’equip **no practiquen, o practiquen molt poc**, les següents situacions: **el fet de demanar ajuda si algú la necessita, donar ajuda si li la demanen, no alçar el to de la veu ni cridar, parlar als companys de manera respectuosa, i, a més, algun o alguns membres de l’equip es comporten de manera especialment inadequada...**

... necessita millorar un mica / algunes vegades (2)

... necessita millorar bastant / bastants vegades (1)

... necessita millorar molt / moltes vegades (0)



## FACTOR VIII. AUTOAVALUACIÓ DE L'EQUIP I ESTABLIMENT D'OBJECTIUS DE MILLORA

“Construir” l'autoavaluació de l'equip i l'establiment d'objectius de millora requereix de la capacitat dels membres de l'equip per reflexionar en equip sobre el seu propi funcionament. Identificar allò que fan especialment bé per potenciar-ho i allò que encara no fan prou bé per evitar-ho o compensar-ho, a més d'aprendre a establir objectius de millora. En aquest sentit, la revisió periòdica del Plà de l'equip propicia que els membres de l'equip, amb l'ajut del mestre, puguin autoavaluar-se, coavaluar-se i establir objectius de millora a nivell d'equip i individual.

### INDICADORS

A. Els membres de l'equip **fan la revisió periòdica del Plà de l'equip i són molt sincers** quan han d'avaluar-se els uns als altres, reconèixer el que fan bé i allò que han de millorar, i això els serveix per plantejar-se nous objectius i compromisos personals que els ajudaran a millorar com a equip. Als membres de l'equip **no els costa complir els objectius i els compromisos personals del Plà de l'equip...**

... (6)

B. Els membres de l'equip **fan la revisió periòdica del Plà de l'equip i cada vegada són més sincers** quan han d'avaluar-se els uns als altres, quan han de reconèixer el que encara no fan del tot bé i quan han de plantejar-se nous objectius i compromisos personals que els ajudaran a millorar com a equip. Als membres de l'equip encara **els costa complir els objectius i els compromisos personals del Plà de l'equip...**

... (5)

C. A l'equip **fan la revisió periòdica del Plà de l'equip, però encara els costa bastant ser sincers** quan han d'avaluar-se els uns als altres, reconèixer el que encara no fan bastant bé i plantejar-se objectius i compromisos personals que els ajudaran a millorar com a equip...

... (4)

D. L'equip **no revisa el Plà de l'equip**, o si ja el revisa, **els membres de l'equip no són sincers** quan han d'avaluar-se els uns als altres i dir el que fan bé i el que encara han de millorar...

... (3)

E. A l'equip tenen dificultats en el seu funcionament perquè **hi ha un o més dels seus membres que es neguen a fer la revisió periòdica del Plà de l'equip** i no es plantegen cap compromís personal per millorar el funcionament de l'equip, o si ja se'l plantegen, **no s'esforcen gens o es comporten de manera contrària al que s'havien compromés...**

... necessita millorar una mica / algunes vegades (2)

... necessita millorar bastant / bastants vegades (1)

... necessita millorar molt / moltes vegades (0)

Per tal de continuar amb el procés investigador, després de la validació del model d'anàlisi de dades, i per recomanació dels experts, per tal de definir l'estratègia d'anàlisi es va procedir a realitzar un mostreig per elecció experta seguint els següents criteris:

- L'instrument revisió periòdica del Plà de l'equip va ser definidor de l'estratègia d'anàlisi, ja que a partir d'ell es van prendre les decisions sobre quins instruments analitzar. Així, es seleccionaven les setmanes de cada temps de l'estudi de major coincidència d'instruments partint de l'instrument revisió periòdica del Plà de l'equip.
- Haver-hi almenys dues setmanes de salt entre els instruments a analitzar, tenint en compte que sempre s'analitzava una setmana de cada mes.
- La informació dels instruments recollida a final de trimestre dels temps 4, 5 i 6 de l'estudi, per la seua rellevància, es va decidir analitzar-la tota, encara que no coincidira amb els criteris que s'acaben d'exposar.

El lector pot consultar, més detalladament, a l'annex V.1 i V.2 del CD l'estratègia d'anàlisi emprada en cada curs acadèmic.

#### **6.4.2. Descripció del procés d'anàlisi de dades**

El procés d'anàlisi i interpretació de les dades de la recerca va començar realitzant una transcripció completa de tots els instruments de recollida d'informació.

L'anàlisi de dades de cadascuna de les preguntes d'investigació va ser respectuós amb el disseny longitudinal de l'estudi de cas. De manera que es va

realitzar temps a temps, es va començar pels instruments del temps 1 i es passar per cada temps fins arribar al temps 6. En general, podem dir que es va seguir el mateix criteri per a tot l'anàlisi de dades i es van codificar simultàniament les tres preguntes d'investigació de l'estudi. Per tal d'analitzar la primera pregunta d'investigació, referida als equips base, es van emprar tots els instruments la informació dels quals focalitzava en l'equip: el Diari del mestre, els Grups de discussió, les Entrevistes a la Comissió d'ajuda, les Entrevistes a la mestra de compensatòria i a la mestra de pedagogia terapèutica, el Diari de sessions, les revisions periòdiques del Pla de l'equip i les Entrevistes amb les famílies. L'anàlisi de la segona pregunta d'investigació, referida als alumnes resistents, es va realitzar a partir dels següents instruments: el Diari del mestre, les Entrevistes als alumnes resistents, les Entrevistes als companys d'equip dels alumnes resistents, els Anecdotalis i les Entrevistes a la mestra de compensatòria i a la mestra de pedagogia terapèutica. Respecte a l'anàlisi de dades de la tercera pregunta d'investigació, referida a l'alumne amb tda-h, es va partir del: Diari del mestre, les Entrevistes a l'alumne amb tda-h, les Entrevistes als companys de l'alumne amb tda-h, els Anecdotalis i les Entrevistes a la mestra de compensatòria i a la mestra de pedagogia terapèutica.

El procés de codificació va consistir en llegir tot el material transcrit i anar codificant-lo. En aquest sentit, estem d'acord amb Martínez (2006) en que "l'etapa de la categorització o classificació exigeix una condició prèvia: l'esforç de 'submergir-se' mentalment, de la manera més intensa possible, en la realitat ahí expressada" (p. 140). Pensem que aquest procés implica no sols fer un gran esforç intel·lectual d'atenció meticulosa a paraules soltes i detalls, sinó també un esforç emocional, marcat, sens dubte, pels resultats que van emergint de l'anàlisi. Tot, amb l'objectiu de captar empàticament la subjectivitat dels informants front al tema d'investigació. Pel que fa a

la selecció dels segments d'informació es va realitzar acord a la pregunta d'investigació. Els segments podien ser de qualsevol tamany, d'unes poques paraules, una frase, un paràgraf o inclús varies pàgines que contenien algun esdeveniment complet. En la present recerca el procés de codificació va ser deductiu, partint de la pauta d'anàlisi. Una singularitat del procés codificador va ser que un mateix segment d'informació es podia codificar simultàniament en diferents preguntes d'investigació amb la mateixa o diferent codificació, adaptant sols el criteri número d'alumnes dels indicadors de la pauta d'anàlisi. A més, en una mateixa pregunta d'investigació la codificació realitzada va ser incloent, de manera que un mateix segment es podia codificar en dos o tres dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu. Al respecte, Bazeley (2007) comenta que un mateix fragment podia ser codificat amb diversos codis, ja que podia contenir més d'una unitat de significat.

La tasca de codificació es va realitzar manualment una volta imprimits tots els documents transcrits. La codificació es va allargar en el temps, i tot i que inicialment es va començar a codificar amb el programa informàtic *MAXQDA*, a mesura que es va avançar en el procés va ser més pràctic per a l'investigador abordar el procés de codificació de manera manual. Per tal de codificar els segments d'informació dels instruments es va seguir el següent procediment: (1) lectura del context de l'instrument, (2) lectura de tota la informació de l'instrument i (3) codificació dels segments d'informació amb la pauta d'anàlisi. A més, en el moment de codificar els segments d'informació amb la pauta es va prioritzar la matització de qualitat sobre la de freqüència. Precisament, aquest és el motiu pel qual en els indicadors de la pauta d'anàlisi apareixen primer les matitzacions de qualitat i després les de freqüència. La codificació dels segments d'informació es realitzava depenent de la informació de què es disposava a l'instrument, ara bé, s'intentava codificar junts, si era possible, el major

nombre d'elements d'un indicador del factor. Cal destacar que la informació que va recollir l'investigador en relació al context dels instruments de recollida de dades també es va emprar per a codificar.

Per tant, la codificació realitzada es va basar en tres criteris d'anàlisi generals que presentarem a continuació:

1) Els instruments Plà d'equip, l'apartat de les normes de l'equip del Diari de sessions i els Acords de la classe van ser transversals al procés de codificació dels instruments. És a dir, un segment d'un instrument qualsevol es podia codificar en un factor determinat acord a la pauta d'anàlisi i, al mateix temps, en altre/s factor/s depenent de si es trobava, en eixe moment, en els instruments esmentats:

-Plà de l'equip:

Si un segment feia referència a un objectiu de l'equip vigent en eixe moment també es codificava al factor interdependència positiva de finalitats. I si un segment feia referència a un compromís personal vigent es codificava al factor responsabilitat personal, compromís i exigència individual respecte a l'equip.

-Diari de sessions (normes de l'equip):

Si un segment feia referència a les normes de l'equip vigents en eixe moment es codificava al factor interdependència positiva de finalitats.

-Acords de la classe:

En cas que un segment fera referència a un acord de la classe vigent es codificava al factor interdependència positiva de finalitats.

Cal esmentar que aquests tipus de codificacions es van marcar amb un asterisc a l'esquerra de la codificació i es van considerar com a criteris operacionals. Es va fer així perquè un segment d'informació que acord a la pauta es codificava en un factor determinat, també s'acabava codificant en un altre factor no acord als criteris de la pauta d'anàlisi.

2) L'especificitat dels indicadors del factor competències socioemocionals de la pauta d'anàlisi. Així, quan a un instrument qualsevol la codificació del segment d'informació del factor competències socioemocionals no s'adequava a l'indicador on s'ubicava la competència socioemocional, es codificava de la següent manera:

-El grau d'indicador que més s'adequava de l'indicador A del factor si aquesta competència socioemocional els costava complir-la,

-El grau d'indicador que més s'adequava de l'indicador B si aquesta competència socioemocional els costava complir-la a mitges i

-El grau d'indicador que més s'adequava de l'indicador C si aquesta competència socioemocional no els costava complir-la.

Aquestes codificacions es van assenyalar amb un asterisc, però en aquesta ocasió a la dreta de la codificació, i també es van considerar com a criteris operacionals. En efecte, criteris operacionals perquè un segment que acord a la pauta d'anàlisi s'havia de codificar en un indicador del factor competències socioemocionals s'acabava codificant en altre indicador d'aquest factor.

3) La creació de criteris específics d'anàlisi dels instruments que no es podien codificar amb la pauta d'anàlisi.

Els instruments de recollida d'informació que van requerir criteris específics d'anàlisi dels instruments van ser: el Diari de sessions, la revisió periòdica del Plà de l'equip i el Grup de discussió de l'equip. El lector pot consultar aquests criteris més específics en l'annex VI.1, VI.2 i VI.3 del CD.

Respecte a la categorització de les dades es van assignar codis identificadors diferents. En el cas de l'equip del Vent i l'equip dels Madrilenyos es va utilitzar "EV" i "EM", respectivament. Pel que fa als alumnes resistents es va emprar "resist" i en el cas de l'alumne amb tda-h "tdah". Els factors de qualitat d'un equip cooperatiu es van categoritzar així: interdependència positiva de finalitats "Fin", interdependència positiva de rols "Rol", interdependència positiva de tasques "Tas", participació equitativa "Par", interacció simultània "int", responsabilitat personal, compromís i exigència individual respecte a l'equip "Res", competències socioemocionals "Soc" i autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora "Aut". Els indicadors de cadascun dels factors de qualitat es van categoritzar amb la lletra que ja portava assignada cada indicador a la pauta d'anàlisi. Així, als factors que tenien tres indicadors es va emprar la lletra "A" per a l'indicador A del factor, la "B" per a l'indicador B i la "C" per a l'indicador C. En el grau d'indicador de cada factor, també d'acord a la pauta d'anàlisi, es van emprar els números del 0 al 6.

Presentarem, al Quadre 3, un exemple de codificació en cada pregunta d'investigació i dels diferents tipus de codificacions.

### Quadre 3

#### *Exemples de codificacions dels segments d'informació*

<p>EVPArA6 → Equip del Vent (EV), Factor Participació equitativa (Par), Indicador A del factor (A), Grau d'indicador 6 de l'indicador A (6).</p>
<p>EMresistSocC2 → Equip dels Madrilenyos (EM), Alumne resistent (resist), Factor Competències socioemocionals (Soc), Indicador C del factor (C), Grau d'indicador 2 de l'indicador C (2).</p>
<p>EVtdahintB3 → Equip del Vent (EV), Alumne tda-h (tdah), Factor Interacció simultània (int), Indicador B del factor (B), Grau d'indicador 3 de l'indicador B (3).</p>
<p>EVresistSocC2* → Equip del Vent (EV), Alumne resistent (resist), Factor Competències socioemocionals (Soc), Indicador C del factor (C), Grau d'indicador 2 de l'indicador C (2), Criteri operacional (*).</p>
<p>EM*FinA6 → Equip dels Madrilenyos (EM), Factor Finalitats (Fin), Indicador A del factor (A), Grau d'indicador 6 de l'indicador A (6), Criteri operacional (*).</p>

Finalitzat el procés de codificació dels instruments es va procedir a fer el recompte de codificacions per preguntes d'investigació. L'investigador va rastrejar els instruments en què hi havia codificacions referides a la primera pregunta d'investigació i les va organitzar en taules per temps i per factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu. Va seguir el mateix procediment per a la segona i per a la tercera pregunta d'investigació. El conjunt de taules de codificacions que mostren l'anàlisi dels factors de qualitat de cadascuna de les preguntes d'investigació es pot consultar a l'annex VII.1, VII.2 VII.3 del CD.

En aquest sentit, Sánchez (1985) explica que si el número de dades és molt elevat, es fa necessari recórrer a alguna de les tècniques estadístiques que ens permeten resumir-los (calcular percentatges, mitjanes, etc.) En aquesta recerca es va



utilitzar l'estadística descriptiva. De les tècniques per resumir dades qualitatives, primer, es van emprar les descripcions numèriques per elaborar les taules de freqüències i calcular els percentatges i, després, les descripcions gràfiques per construir els diagrames de barres o gràfics. De cada pregunta d'investigació es va procedir a realitzar una anàlisi de dades quantitativa. Es tractava d'una anàlisi descriptiva que tenia la funció d'organitzar les sèries de números (Colás, Buendía & Hernández, 2009) i va ser del tipus distribucional, en el qual s'empren els estadístics usuals com són freqüències i percentatges (Expósito & Olmedo, 2006, citat per Colás, Buendía & Hernández, 2009). L'investigador qualitatiu pot transformar les dades textuais en dades numèriques i procedir a algun tipus de tractament quantitatiu si aquest contribuïx a contrastar o complementar les conclusions obteses per vies qualitatives (Rodríguez *et al.*, 1996 citat per Meza, 2013).

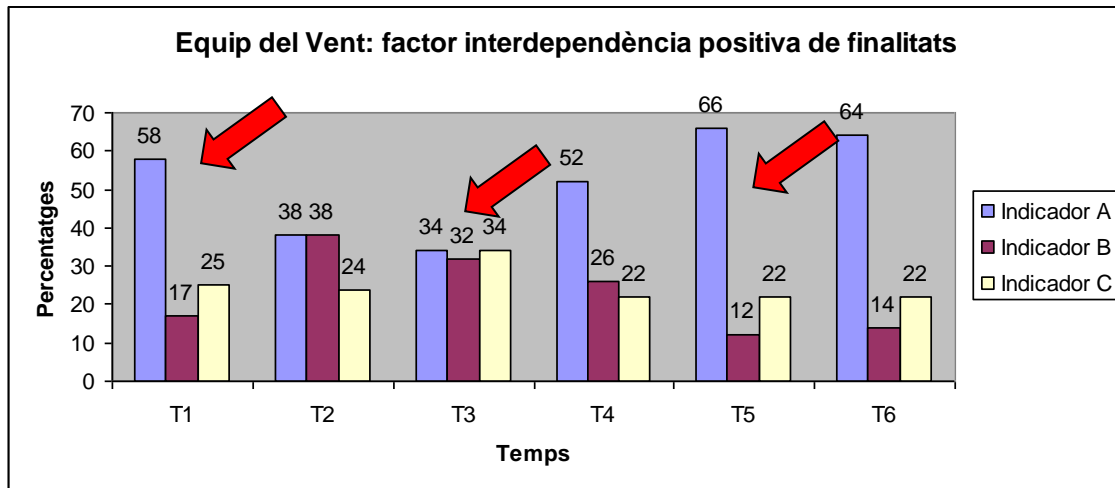
L'anàlisi quantitativa de dades es va realitzar amb el programa informàtic *Microsoft Office Excel 2003* i es va organitzar per preguntes d'investigació. De la primera pregunta d'investigació, referida als equips base, es va realitzar l'anàlisi de dades de l'equip del Vent i de l'equip dels Madrilenyos. De la segona pregunta d'investigació, referida als alumnes resistents al treball en equip, es va realitzar l'anàlisi de l'alumna resistent de l'equip del Vent i de l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos. I de la tercera pregunta d'investigació, referida a l'alumne amb tda-h, es va fer l'anàlisi de dades en relació a aquest alumne. Es va procedir de la mateixa manera en totes les preguntes d'investigació. De l'anàlisi de dades preteníem obtenir un gràfic de cada factor en relació a cada equip base, a cada alumne resistent i de l'alumne amb tda-h, de manera que el lector poguera observar com s'havia "construït" cada factor de qualitat al llarg dels sis temps de l'estudi. A més, en cada temps es va decidir que les codificacions de cada indicador del factor s'analitzarien conjuntament,

de manera que els indicadors dels factors que tenien diversos graus d'indicador es van analitzar conjuntament. Així, als factors que tenien tres indicadors, l'anàlisi de l'indicador A va incloure les codificacions dels graus d'indicador A6, A5 i A4, i l'anàlisi de l'indicador C va incloure les codificacions dels graus d'indicador C2, C1 i C0. En els factors que tenien cinc indicadors l'anàlisi de l'indicador E va incloure les codificacions dels graus d'indicador E2, E1 i E0.

Per tant, de cada equip base, dels alumnes resistents i de l'alumne amb tda-h, en cada temps, es van fer recomptes de les freqüències de codificacions dels indicadors de cada factor i es van calcular els percentatges.

Conclòs l'anàlisi quantitativa de dades de les tres preguntes d'investigació es va procedir a la realització de l'anàlisi qualitativa de dades, que va partir dels resultats de l'anàlisi quantitativa realitzat. Pensem que les preguntes d'investigació de la nostra recerca amb el "com" requerien d'una anàlisi de dades mixte que poguera explotar les forces complementàries de les dos estratègies, ja que enteníem que les anàlisis de dades "quanti-quali" eren complementàries, interdependents i necessàries. Així, mentre l'anàlisi quantitativa ens donava la possibilitat de veure les tendències generals de "construcció" de cada factor de qualitat al llarg del temps, l'anàlisi qualitativa ens permetia identificar elements que trencaven amb la visió més homogènia i global de l'anàlisi quantitativa i donava lloc a una anàlisi en profunditat de cadascun dels factors. Per tal de mostrar-li al lector com es va realitzar l'anàlisi qualitativa de dades exemplificarem el procés seguit. En primer lloc, de cadascun dels gràfics realitzats en l'anàlisi quantitativa es van triar els temps sobre els quals es realitzaria l'anàlisi qualitativa. El criteri seguit va ser triar dos o tres temps de cada factor tenint en compte el temps de màxima cooperació, el temps de mínima cooperació i aquell que

cridar l'atenció de l'investigador. A mode d'exemple presentarem el gràfic 1 referent al factor interdependència positiva de finalitats a l'equip del Vent.



Gràfic 1. Exemplificació del criteri seguit per realitzar l'anàlisi qualitativa de dades

Per tant, d'aquest gràfic es va realitzar l'anàlisi qualitativa dels temps 1, 3 i 5. El lector pot observar que el temps on s'hi donava el nivell de màxima cooperació era el temps 5, el de mínima cooperació el temps 3 i cridava l'atenció que durant el temps 1 hi haguera un predomini de situacions de màxima cooperació, va ser per aquest motiu que també es va realitzar l'anàlisi qualitativa d'aquest temps.

Una volta seleccionats els temps de cada factor en cada pregunta d'investigació es va haver de decidir altre criteri, ja que es disposava de molts segments d'informació de cada factor en cada temps. Així, per realitzar l'anàlisi del contingut de tipus inductiu el criteri seguit va ser triar el segment més representatiu de cadascun dels indicadors de cada factor acord als temps que s'havien elegit. Continuant amb l'exemple anterior, del temps 1 del factor interdependència positiva de finalitats de l'equip del Vent es va seleccionar el segment més significatiu de l'indicador A (màxima cooperació), el segment més significatiu de l'indicador B (mitjana cooperació) i el

segment més significatiu de l'indicador C (mínima cooperació). El mateix procediment es va seguir per als temps 3 i 5 i amb la resta de factors de cadascuna de les preguntes d'investigació. Respecte a l'elecció del segment més representatiu es va decidir després d'un procés de recollida, classificació i lectura transversal dels segments de tots els instruments. També es va tenir en compte, en la mesura del possible, que en l'elecció del segment estigueren representades la diversitat de veus recollides en la recerca. El procés d'elecció d'aquest segment per part de l'investigador va formar part d'un procés laboriós de relectures de la informació dels instruments.

Una volta finalitzada l'anàlisi qualitativa de cada factor de qualitat en les tres preguntes d'investigació, es va procedir a realitzar un segon nivell d'anàlisi de dades partint d'aquest primer anàlisi. Aquest segon nivell d'anàlisi també va requerir d'una perspectiva mixta (quantitativa i qualitativa) en les tres preguntes d'investigació. Pel que fa a l'anàlisi quantitativa de dades de la "construcció" dels factors de qualitat en conjunt de cada pregunta d'investigació, en cadascun dels temps de l'estudi es van calcular les mitjanes dels percentatges de tots els factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu. En el cas de la primera pregunta d'investigació es va realitzar conjuntament dels dos equips base i en la segona pregunta d'investigació també, al tractar-se de dos alumnes resistents al treball en equip. D'aquesta manera, en primer lloc, es van calcular les mitjanes dels percentatges de l'indicador A (les situacions de màxima cooperació), en segon lloc, les mitjanes dels percentatges de l'indicador B (les situacions de mitjana cooperació) i, en tercer lloc, les mitjanes dels percentatges de l'indicador C (les situacions de mínima cooperació). Les dades obtingudes en cada temps de cada pregunta d'investigació es van passar al programa informàtic *Microsoft Office Excel 2003* per tal d'elaborar els gràfics o diagrames de barres. Aquesta anàlisi quantitativa va donar lloc a un gràfic, que presentarem en el

capítol dels resultats, i on el lector podrà observar l'evolució al llarg de dos cursos escolars de les situacions de màxima, mitjana i mínima cooperació als equips base, als alumnes resistents al treball en equip i a l'alumne amb tda-h.

Respecte a l'anàlisi qualitativa de dades de la "construcció" dels factors de qualitat en conjunt de cadascuna de les preguntes d'investigació, va partir dels segments d'informació recollits al primer nivell d'anàlisi qualitativa, referit a la "construcció" de cadascun dels factors de qualitat. D'aquesta manera, després de recopilar els segments d'informació de cada temps del conjunt de factors dels dos equips base, dels alumnes resistents i de l'alumne amb tda-h, l'investigador, acord al seu criteri com a mestre i investigador, va realitzar altre anàlisi del contingut de tipus inductiu triant els segments més representatius, que després es van conceptualitzar en una gran categoria en cadascun dels temps de les tres preguntes d'investigació. Així, cadascuna d'aquestes grans categories en cada pregunta d'investigació va quedar justificada en cada temps per situacions de màxima cooperació (indicador A), situacions de mitjana cooperació (indicador B) i situacions de mínima cooperació (indicador C) del conjunt de factors de qualitat. La conceptualització de cadascuna d'aquestes grans categories en cadascun dels temps de cada pregunta d'investigació va ser la definidora de com van viure la "vida cooperativa" els equips base, els alumnes resistents i l'alumne amb tda-h al llarg de dos cursos escolars.

#### **6.4.3. Criteris i estratègies de validació dels resultats**

A continuació, presentarem els criteris i estratègies de validació dels resultats per tal de garantir el rigor i la validesa de les conclusions del cas. Gutiérrez (1999), basant-se en Guba i Lincoln (1985) i Guba (1989), presenta les estratègies més usuals

que solen emprar-se per donar qualitat a la investigació qualitativa, a fi de garantir el rigor i la confiança de les troballes. Nosaltres destacarem a la Taula 35 aquelles que s'han utilitzat en aquesta investigació:

Taula 35

*Críteris i estratègies metodològiques de rigor científic*

Críteris	Estratègies
Credibilitat	-Observació persistent -Triangulació de fonts
Transferència	-Descripció en profunditat -Àmplia recollida d'informació
Dependència	-Establir pistes de revisió
Confirmabilitat	-Descriptors de baix nivell d'inferència

En aquesta recerca, a les tres preguntes d'investigació es va triangular la informació recurrent a una triangulació de fonts. En la primera pregunta d'investigació, per a la triangulació dels resultats quant als factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu dels equips base es van utilitzar:

- Les opinions dels alumnes a les Entrevistes grupals a la Comissió d'ajuda, als Grups de discussió, als Diaris de sessions i a les revisions periòdiques del Plà de l'equip.
- Les opinions del mestre tutor al Diari del mestre.
- Les opinions de les mestres de suport a les Entrevistes i als Anecdotalis.
- Les opinions de les famílies a les Entrevistes.
- Les opinions de les observadores externes no participants als Registres narratius.

A la segona pregunta d'investigació es van emprar:

-Les opinions dels alumnes resistents i dels companys d'equip d'aquests alumnes a les Entrevistes.

-Les opinions del mestre al Diari del mestre.

-Les opinions de les mestres de suport a les Entrevistes i als Anecdotalis.

-Les opinions de les famílies dels alumnes resistents a les Entrevistes.

Finalment, a la tercera pregunta d'investigació, per a la triangulació dels resultats quant als factors de qualitat d'un equip cooperatiu de l'alumne amb tda-h es van utilitzar:

-Les opinions de l'alumne amb tda-h i dels companys d'equip d'aquest alumne a les Entrevistes.

-Les opinions del mestre al Diari del mestre.

-Les opinions de les mestres de suport a les Entrevistes i als Anecdotalis.

-Les opinions de la família de l'alumne amb tda-h a les Entrevistes.

## Contingut

*7.1. La “construcció” dels factors de qualitat en la “vida” dels equips cooperatius al llarg de dos cursos: Evolució del grau de presència dels factors de qualitat*

*7.1.1. 1<sup>a</sup> pregunta d’investigació: Com han “construït” els factors de qualitat els equips base?*

*7.1.2. 2<sup>a</sup> pregunta d’investigació: Com han “construït” els factors de qualitat els alumnes resistents al treball en equip?*

*7.1.3. 3<sup>a</sup> pregunta d’investigació: Com ha “construït” els factors de qualitat un alumne amb tda-h?*

*7.2. La “construcció” de la “vida cooperativa” en un aula rural al llarg de dos cursos: Evolució del grau de presència del conjunt de factors de qualitat*

*7.2.1. 1<sup>a</sup> pregunta d’investigació: Com han “construït” la “vida cooperativa” els equips base?*

*7.2.2. 2<sup>a</sup> pregunta d’investigació: Com han “construït” la “vida cooperativa” els alumnes resistents al treball en equip?*

*7.2.3. 3<sup>a</sup> pregunta d’investigació: Com ha “construït” la “vida cooperativa” un alumne amb tda-h?*



La finalitat d'aquest capítol és presentar els resultats quantitius i qualitatius tant de la "construcció" de cadascun dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu, com de la "construcció" d'aquests factors en conjunt, en cadascuna de les preguntes d'investigació. Pensem que la complementarietat de lectures proposades ajudaran al lector a entendre com ha sigut l'evolució al llarg del temps de la competència cooperativa als equips base, als alumnes resistents i a l'alumne amb tda-h.

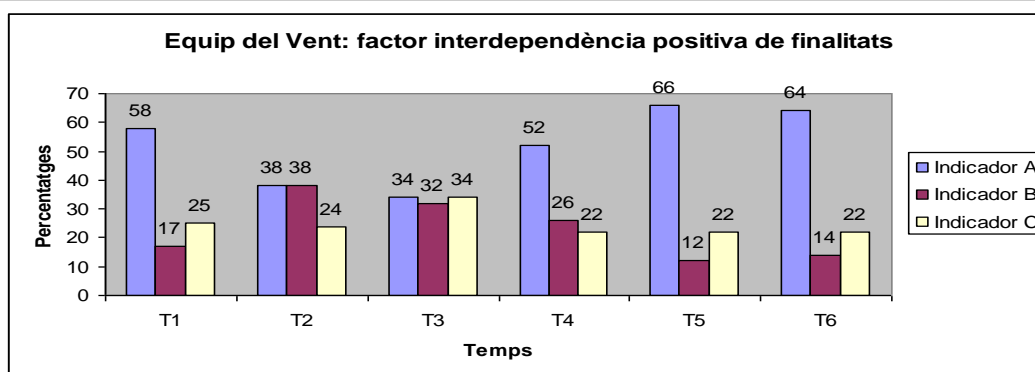
## **7.1. La "construcció" dels factors de qualitat en la "vida" dels equips cooperatius al llarg de dos cursos. Evolució del grau de presència dels factors de qualitat**

**7.1.1. 1ª pregunta d'investigació. Com han "construït" els factors de qualitat els equips base?**

### **7.1.1.1. Equip del Vent**

## a) Interdependència positiva de finalitats

«A la gràfica podem observar que a l'equip del Vent la "construcció" del factor interdependència positiva de finalitats al llarg dels 6 temps de l'estudi no és lineal. Al temps 1, durant el primer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar un predomini de l'indicador A amb situacions de màxima cooperació que decreixen als temps 2 i 3, respectivament. Durant el temps 2, el segon trimestre de 5è de primària, comença una tendència de cooperació negativa, ja que s'igualen les situacions de màxima (indicador A) i mitjana cooperació (indicador B) a valors del 38%. Al temps 3, l'últim trimestre de 5è de primària, destaca l'indicador C amb situacions de mínima cooperació, alçant valors del 34%. Pel que fa als temps 4, 5 i 6 de la recerca, corresponents al curs 6è de primària, s'observa una tendència de cooperació positiva amb el predomini de l'indicador A (situacions de màxima cooperació), ja que l'indicador A evoluciona més d'un 10% del temps 4 al temps 5, alçant un pic del 66%, i es manté pràcticament estable durant el temps 6 de la recerca alçant valors del 64%.»



Gràfic 2. La "construcció" de la interdependència positiva de finalitats equip del Vent

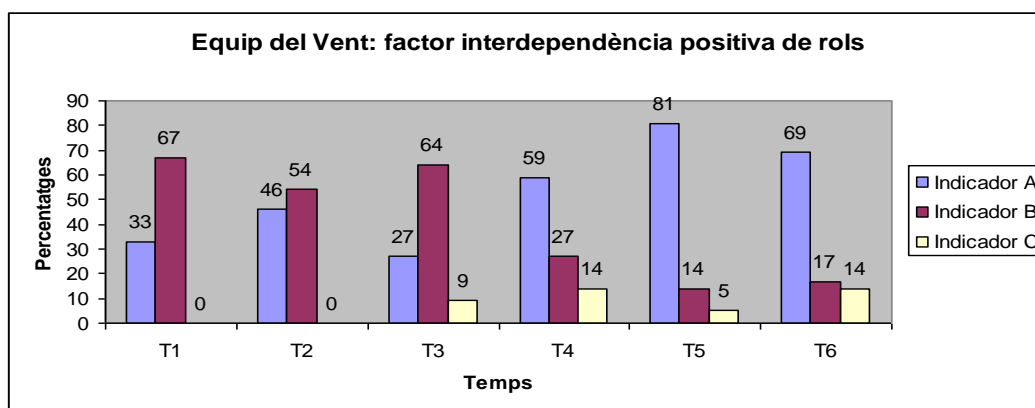
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, destaca un predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** relata al seu Diari "a l'equip del Vent ara ja tot l'alumnat fa els deures dia a dia" complint l'objectiu de l'equip fer els deures. En una situació de mitjana cooperació, **l'alumna resistent** comenta a la Comissió d'ajuda que jugar amb el material fa que no estiguen atents i si no ho feren adelantarien més a classe. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **els alumnes** a la revisió periòdica del Pla de l'equip diuen que han de millorar en complir les normes.

**Al temps 3**, l'últim trimestre de 5è de primària, desapareix la tendència positiva del temps 1 i els tres indicadors del factor finalitats s'igualen. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** relata que Moisés, un alumne de competència comunicativa mitjana, té molta paciència amb l'alumne amb tda-h i li parla amb respecte i amb molta estima "Desplaet i bona lletra". En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que mentre treballen en matemàtiques amb la tècnica TAI, a alguns alumnes, com un alumne de competència comunicativa mitjana, els veu una mica perduts. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **l'alumne amb tda-h** al Diari de sessions comenta que moltes vegades no estan atents i parlen de coses de fora de l'escola.

**Al temps 5**, segon trimestre de 6è de primària, desapareix la tendència negativa del temps 3 i emergeix un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, dels Diaris de sessions dels **alumnes** es conclou que quan s'empra l'estructura Grups d'investigació combinada amb l'estructura Números junts iguals a l'equip complixen totes les normes de l'equip, i quan s'empra sols una estructura simple bàsica les normes es complixen bastant. En una situació de mitjana cooperació, per a **la mestra de pedagogia terapèutica** en l'estructura els 2 savis, de vegades, als savis no els queda clar el concepte i diuen el mateix que hi ha al llibre de text. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **un alumne de competència comunicativa mitjana** comenta sobre l'alumna resistent (Nora) i l'alumne immigrant (Stefan) que seuen al costat a l'equip "(...) ells sempre... Stefan sempre està dient-li escoltets i yo... «Centra't» i se centren, però casi sempre estan aixina enjugarassats".»

## b) Interdependència positiva de rols

«A la gràfica podem observar que l'evolució temporal del factor interdependència positiva de rols a l'equip del Vent queda caracteritzada per una falta de linealitat. Al llarg dels temps 1, 2 i 3, corresponents al curs 5è de primària, el lector pot observar una tendència de cooperació mitjana amb el predomini de l'indicador B (situacions de mitjana cooperació). Pel que fa als temps 4, 5 i 6 de la recerca, corresponents al curs 6è de primària, s'observa una tendència de cooperació positiva amb el predomini de l'indicador A (situacions de màxima cooperació), ja que l'indicador A evoluciona més d'un 20% del temps 4 al temps 5, alcançant un pic del 81%, i decreix durant el temps 6 de la recerca ubicant-se quasi a un 70%.»



Gràfic 3. La "construcció" de la interdependència positiva de rols equip del Vent

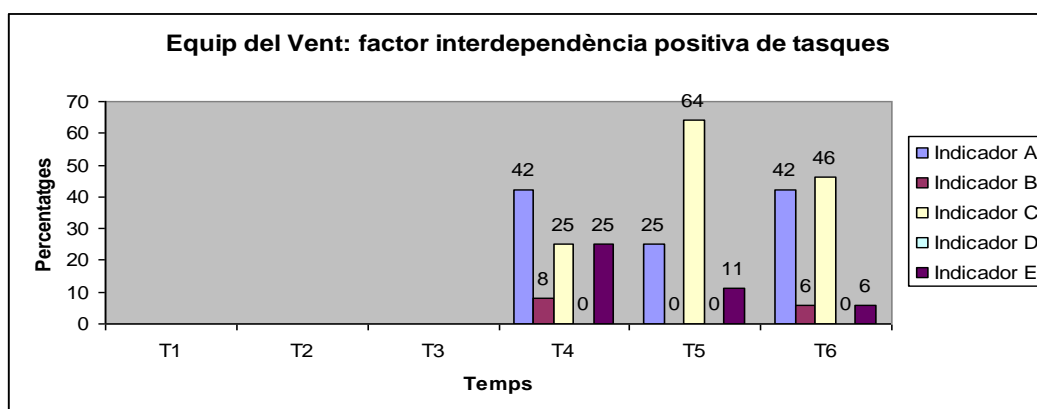
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s'observa un predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de màxima cooperació, l'alumna resistent en la Comissió d'ajuda comenta que l'alumne immigrant del seu equip, Stefan, de vegades s'oblida de complir una funció del seu càrrec no directament relacionada amb el treball en equip, repartir els llibres. En una situació de mitjana cooperació, els alumnes a la revisió periòdica del Pla de l'equip comenten que complixen els càrrecs a mitges.

**Al temps 3**, durant el tercer trimestre de 5è de primària, de nou s'hi dona cert predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de màxima cooperació, l'alumne amb tda-h, per una part, i l'alumne immigrant, per l'altra, comenten al Diari de sessions que en la tècnica TAI la majoria dels membres de l'equip han complit els càrrecs bé. En una situació de mitjana cooperació, els alumnes a l'última revisió periòdica del Pla de l'equip del curs diuen que complixen els càrrecs a mitges. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip creant problemes, el mestre relata que l'alumna resistent mentre l'alumne amb tda-h complix el seu càrrec de secretari no té paciència amb ell, es posa molt nerviosa i podria ser més assertiva amb ell.

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, s'hi dona un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, els alumnes al Diari de sessions comenten que en la tècnica cooperativa Grups d'investigació combinada amb les estructures cooperatives simples els Números junts iguals i l'1-2 oral complixen els seus càrrecs d'una manera molt correcta. En una situació de mitjana cooperació, els alumnes comenten al Diari de sessions que en l'estructura cooperativa simple 1-2-4 oral en castellà complixen els càrrecs a mitges. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip no fent quasi cap de les funcions del seu càrrec, el mestre comenta que a l'assemblea l'alumne resistent diu que l'alumne amb tda-h era el secretari de l'equip i quasi no va complir amb les funcions del seu càrrec.»

### c) Interdependència positiva de tasques

«A la gràfica podem observar que l'evolució temporal del factor interdependència positiva de tasques a l'equip del Vent forma un lleuger ziga-zaga. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, el lector pot observar un predomini de l'indicador A amb situacions de màxima cooperació, alcançant valors d'un 42%. Al temps 5, corresponent al segon trimestre de 6è de primària, comença una tendència de cooperació mitjana, ja que aquest tipus de situacions (indicador C) alcancen un pic del 64%. Durant el temps 6, el tercer trimestre de 6è de primària, tot i que les situacions de mitjana cooperació (indicador C) decreixen fins ubicar-se a un 46%, encara es manté el predomini d'aquesta tendència de cooperació mitjana.»



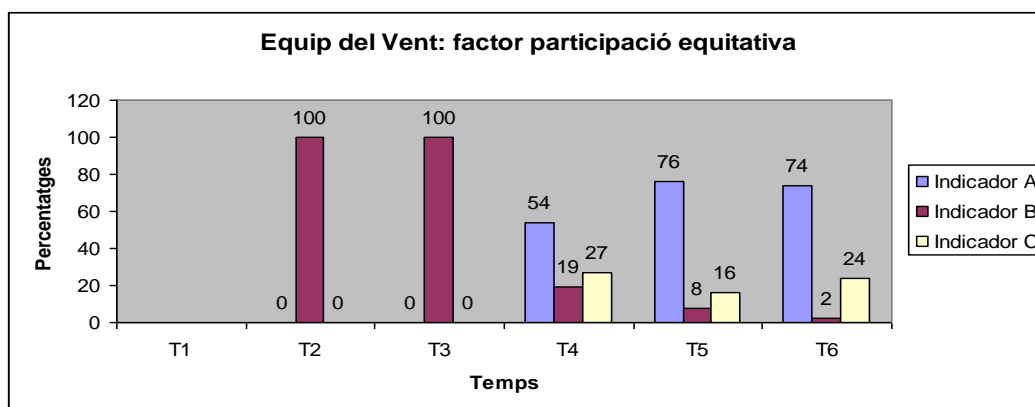
Gràfic 4. La “construcció” de la interdependència positiva de tasques equip del Vent

«**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, s’observa un predomini discret de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta que en la tècnica Grups d’investigació en coneixement del medi observa com l’alumna resistent i un alumne de competència comunicativa mitjana de l’equip es preocupen per l’alumne amb tda-h de manera espontània, i creu que pot afirmar que els alumnes han estat dialogant sobre les parts del treball de cadascú. En una situació de bastant cooperació, **la mestra de compensatòria** creu que el treball està menys fragmentat i que açò depèn del tema, perquè hi ha temes que és més fàcil connectar les parts. En una situació de mitjana cooperació, **la mestra de compensatòria** relata sobre el treball de coneixement del medi en Grups d’investigació “No ha sigut tanta suma de parts com al treball anterior (d’història) però encara sí. Hi va haver poc de temps per a fer aquest treball de geografia. Pareix que aprofiten ara més el temps”. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **la mestra de compensatòria** sobre el repartiment de tasques comenta “A l’equip del Vent, com Amadeu (l’alumne amb tda-h) no estava aquell dia, li van assignar una tasca que ells pensaven que era menys important. Ho van fer perquè no estaven segurs de que Amadeu ho faria (...) de fet no se faien d’ell”.

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, s’hi dona un predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta que en la tècnica Grups d’investigació, durant la fase de síntesi de la informació, els alumnes treballen molt bé per parelles amb l’estructura cooperativa simple específica els 2 savis mentre dialoguen les parts del treball i afeg “Ha sigut un èxit! El clima de treball que es respirava era excepcional (...) Una petita comunitat d’aprenentatge”. En una situació de mitjana cooperació, **la mestra de compensatòria** relata sobre Grups d’investigació en coneixement del medi “Yo crec que a principi de curs ere més la suma, però ara és més.... està més coordinat, encara que no tampoc és... no és una supercoordinació de... fruit de tots, però bueno van avançant ahi en eixe sentit caba... un treball de tots” i “els que més controlen els continguts sí que solen a lo millor fero als altres, però els que a lo millor no... no tenen tanta competència en la matèria tenen la seua tasca i... diuen poc als altres sobre el que han de fer”. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **l’alumne immigrant** comenta sobre l’alumna resistent “Em paix que ña una cosa que Nora die que tenie més faena però a mi no meu pareixie perquè per mi que tots teniem igual.”»

#### d) Participació equitativa

«A la gràfica podem observar que a l'equip del Vent la "construcció" del factor participació equitativa no és lineal. Als temps 2 i 3, corresponents al segon i tercer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar una tendència de cooperació mitjana, ja que en ambdós temps hi ha un predomini de l'indicador B (situacions de mitjana cooperació). Pel que fa als temps 4, 5 i 6 de la recerca, corresponents als tres trimestres del curs 6è de primària, s'observa una tendència de cooperació positiva amb el predomini de l'indicador A (situacions de màxima cooperació), ja que durant el temps 4 un 54% de les evidències fan referència a l'indicador A i aquestes s'incrementen fins al 76% i 74% durant els temps 5 i 6, respectivament.»



Gràfic 5. La "construcció" de la participació equitativa equip del Vent

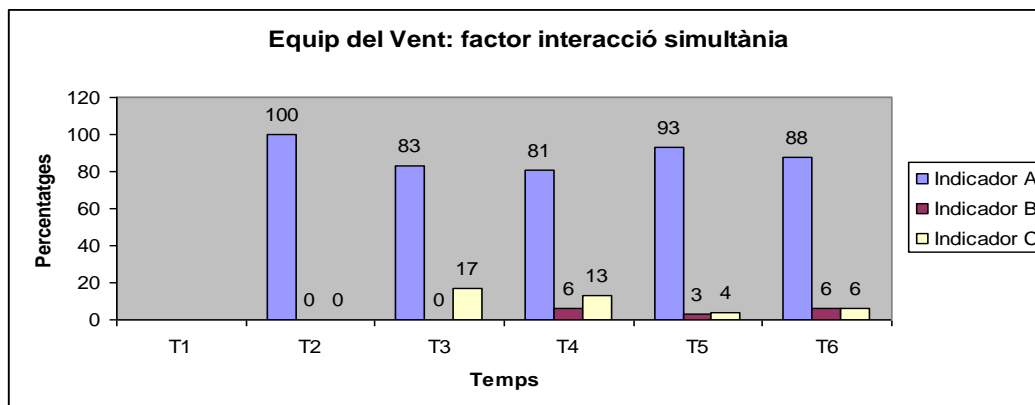
«**Al temps 2**, durant el segon trimestre de 5è de primària, s'observa un clar predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que els deixa triar als membres de cada equip l'estructura simple per fer les activitats i ells ho fan a votacions i, a voltes, com empaten, ho fan a cara o creu, i després accepten el que toca sense problemes.

**Al temps 3**, durant el tercer trimestre de 5è de primària, també s'hi dona un clar predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de mitjana cooperació, **un alumne de competència comunicativa mitjana** comenta sobre respectar les idees del companys "sí, a coneixement del medi, però al final vam tindre que fer-ho en una moneda a cara o creu".

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen les situacions de màxima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, **un alumne amb poca competència comunicativa** (Stefan) comenta que a l'equip, ara, per decidir les coses mesclen les idees, però abans no intentaven ajuntar totes les idees, sinó que si una era bona agafaven eixa i ja està. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta "Nora (l'alumna resistent) no ha consultat al seus companys abans d'escriure. Jo mateix li he recordat que abans d'escriure la seua idea al Foli giratori havien d'estar d'acord tots els membres de l'equip" (no opinen de les idees de Nora perquè les escriu directament al foli). En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** comenta sobre la revisió periòdica del Pla de l'equip "Realment, he de dir que Stefan al ser el secretari havia d'escriure i opinar al mateix temps, però... pareixia que no ho podia fer, anava escrivint el que li deien els companys d'equip i no solia opinar massa. Jo feia una moment havia anat a pegar-los una ulladeta i els havia animat a participar".»

## e) Interacció simultània

«La “construcció” del factor interacció simultània podem dir que es representa linealment al llarg del temps. Al temps 2, durant el segon trimestre de 5è de primària, comença una tendència de cooperació positiva, ja que s’obté un pic del 100% d’evidències de l’indicador A (situacions de màxima cooperació). Durant el temps 3, el tercer trimestre de 5è de primària, les evidències de l’indicador A decreixen fins ubicar-se a un 83%. Pel que fa als temps 4, 5 i 6, corresponents al curs 6è de primària, aquesta tendència de cooperació positiva es manté pràcticament estable, ja que la mitjana d’evidències de l’indicador A (situacions de màxima cooperació) durant aquests tres temps es situa al voltant d’un 85% aproximadament.»



Gràfic 6. La “construcció” de la interacció simultània equip del Vent

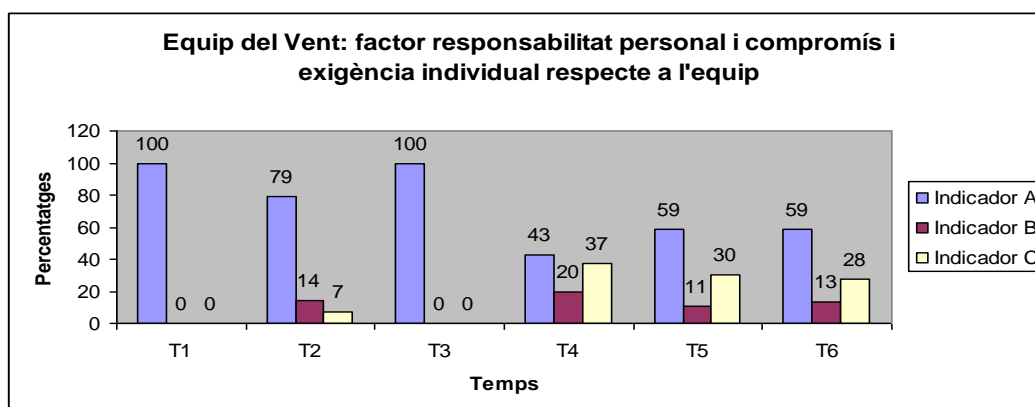
«**Al temps 2**, durant el segon trimestre de 5è de primària, s’observa un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** explica que a l’assemblea, durant la revisió periòdica oral del Pla de l’equip, Stefan (d’orige immigrant i amb poca competència comunicativa) comenta que ha ajudat a Nora (l’alumna resistent), i com si no poguera ser cert li ho ha preguntat a ella, al que ella li ha dit que sí. Stefan ho deia com si fora una cosa excepcional, el mestre també ha comentat que aquesta situació ha valgut d’exemple per a la resta d’alumnes del grup-classe, perquè qualsevol alumne pot donar ajuda en qualsevol moment.

**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, el predomini també és de les situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **un alumne de competència comunicativa mitjana** comenta sobre l’alumne amb tda-h “al principi de curs, com d’això que encara no sabem mol treballà, de l’any passat sí, però l’any passat com fee més els deures, eh... a principi de curs li diem coses, però ara li diem... «Va ànim Amadeu, que has de millorà» i ell, i ell hu agarre bé i entonces fa els deures”. En una situació de mitjana cooperació, **un alumne d’orige immigrant** sobre si animen o s’enfaden amb l’alumne tda-h quan és irresponsable relata “ña vegaes que tamé l’animem (...) Bueno, ña vegaes que mos olvidem i tot això, i ña vegaes que sí que mos enfadem”. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **la mestra de compensatòria** sobre les dificultats de l’alumna resistent durant el treball en equip comenta “Nora (l’alumna resistent) no pregunta la seua opinió a Amadeu (l’alumne tda-h) quan s’han de prendre decisions”.

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, destaquen de nou les situacions de màxima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** mentre a l’equip s’empra l’estructura bàsica 1-2-4 oral observa “a l’equip del Vent he escoltat que Moisés li deia a Amadeu (l’alumne tda-h)... «Amadeu, per favor, estate atén». Aquestes paraules formen part de la vida cooperativa de l’equip del Vent. Amadeu pareix que no es cansa d’escoltar aquests comentaris dels companys”. En una situació de mitjana cooperació, **la mestra de pedagogia terapèutica** comenta que en l’estructura simple Llapis al mig sols lligen l’enunciat de l’exercici i no aprofundixen en ell. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **el mestre** comenta “Nora (l’alumna resistent) es notava que no volia que Stefan (alumne poca competència comunicativa) se li arrimara massa... Aquesta actitud d’ella no m’ha agradat gens! Ella deia que no necessitava ajuda per encobrir la seua actitud. Tot i això, quan Stefan li ha dit a Nora que si podia ajudar-li ella ho ha acceptat en un poc de mala gana. Han treballat junts”.

## f) Responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip

«A la gràfica podem observar que a l'equip del Vent l'evolució temporal del factor responsabilitat, compromís i exigència individual és bastant lineal a cada curs escolar, tot i que els valors més alts s'alcancen durant el curs 5è de primària, els temps 1, 2 i 3 de la recerca. Al temps 1, durant el primer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar el començament d'una tendència de cooperació positiva, ja que s'observa un pic del 100% d'evidències de l'indicador A (situacions de màxima cooperació). Al temps 2, durant el segon trimestre de 5è de primària, les situacions de màxima cooperació de l'indicador A decreixen fins ubicar-se a valors del 79%. Al temps 3, l'últim trimestre de 5è primària, de nou hi ha un predomini de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) alcançant un pic del 100% d'evidències. Pel que fa als temps 4, 5 i 6 de la recerca, corresponents als tres trimestres del curs 6è de primària, continua aquesta tendència de cooperació positiva, tot i que amb valors més baixos. Al temps 4, el primer trimestre de 6è de primària, s'observa el valor més baix de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) amb un 43% d'evidències. Durant els temps 5 i 6, corresponents al segon i tercer trimestre de 6è de primària, les situacions de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) creixen fins aglutinar valors del 59% en ambdós casos.»



Gràfic 7. La "construcció" de la responsabilitat i exigència individual equip del Vent

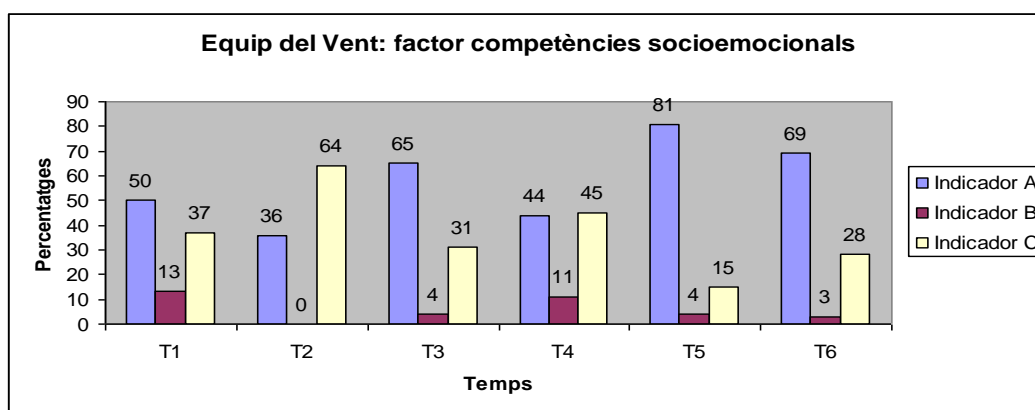
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s'observa un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, el mestre comenta que a l'equip del Vent ara ja tot l'alumnat fa els deures dia a dia.

**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, s'hi dona un cert predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, la família de l'alumne de competència comunicativa mitjana sobre el treball en Grups d'investigació relata "Perquè ell porte un interès... (imitant al seu fill) Això hu tinc que fer-ho persís pa demà!, Això mos toque..." i la seua mare continua dient "Això és sagrat pa d'ell. (Imitant al seu fill) I hu tinc que fer-ho ben fet, I hu tinc...". En una situació de mitjana cooperació, l'alumna resistent diu "a vegades Amadeu (l'alumne amb tda-h) no fa la faena, o algú no fa la faena, però això passe a tots". En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, la mestra de compensatòria comenta sobre l'alumne amb tda-h en Grups d'investigació "No porta la seua tasca feta, però no pareixen importar-li les queixes dels altres".

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, de nou predominen les situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, la mestra de pedagogia terapèutica comenta que quan s'ha de fer un treball en *power point* "si que ahí se veu que tenen més... com que fan més força per a que l'atre hu faça i que l'estudie, i que diga lo que té que dir i lo que està preparat". En una situació de mitjana cooperació, els alumnes comenten que la majoria no són responsables a l'hora de complir els compromisos personals del Pla de l'equip, ja que els complixen a mitges, així, centrar-se en les tasques millora però encara falta millorar-ho a última hora de la vesprada. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, el mestre comenta "El treball final que em va entregar l'equip del Vent no estava del tot en condicions: alguns paràgrafs en castellà, algun tros per completar... Moisés i Nora de seguida li han donat les culpes a Amadeu. Han comentat que ho va entregar a última hora. Açò era ben cert, però jo els he dit que havien d'esforçar-se per ser un equip. Moisés s'ha queixat de que alguns no van complir... Ell ha dit... «Yo estic tranquil», com volent dir que ell va complir i van ser d'altres els que no van complir. Moisés també ha dit... «Anem a la nostra cadaú...» I Nora en to de queixa ha replicat... «Ho ham de fé natros lo dels atres?»»

## g) Competències socioemocionals

«A la gràfica podem observar que la “construcció” del factor competències socioemocionals a l’equip del Vent queda representada per un ziga-zaga que no s’estabilitza fins al temps 5 de la recerca. Al temps 1, durant el primer trimestre de 5è de primària, hi ha un predomini de l’indicador A (situacions de màxima cooperació) alcançant valors del 50%. Al temps 2, durant el segon trimestre de 5è de primària, la situació canvia considerablement, ja que hi predomina l’indicador C (situacions de mínima cooperació) amb un 64% d’evidències. Al temps 3, durant l’últim trimestre de 5è de primària, de nou es produïx altre canvi perquè en aquesta ocasió són les situacions de l’indicador A (situacions de màxima cooperació) les que alcancen valors del 65%. Pel que fa al temps 4, el primer trimestre de 6è de primària, podem dir que encara es representa aquest ziga-zaga, ja que l’indicador C (situacions de mínima cooperació) aglutina un 45% d’evidències. Al temps 5, durant el segon trimestre de 6è de primària, aquesta tendència desapareix i s’inicia una tendència de cooperació positiva, ja que hi ha un predomini de l’indicador A (situacions de màxima cooperació) amb un pic del 81%. Durant el temps 6, el tercer trimestre de 6è de primària, es manté el predomini de l’indicador A (situacions de màxima cooperació) però en valors més baixos, al voltant del 70%.»



Gràfic 8. La “construcció” de les competències socioemocionals equip del Vent

«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, es produeix un cert predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **un alumne amb poca competència comunicativa d’orige romanés** comenta “en Llapis al mig els companys ho expliquen molt bé per a que tots ho entenguin”. En una situació de mitjana cooperació, **l’alumna resistent** comenta que Stefan ha millorat, perquè ara si Karim diu alguna cosa absurda ja no se’n riu tant. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **el mestre** comenta que li preocupa el tracte dels companys d’equip cap a Amadeu (l’alumne amb tda-h), i comenta que costarà canviar-ho perquè es coneixen des de petits.»

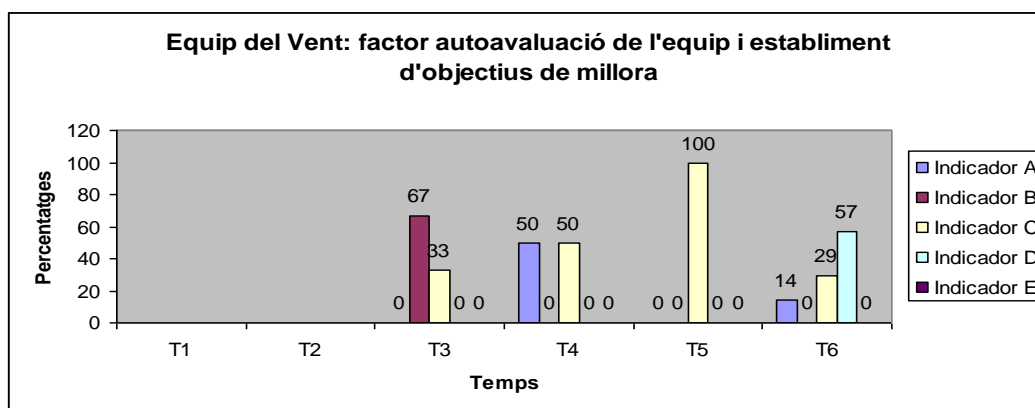
**Al temps 2**, durant el segon trimestre de 5è de primària, s’observa un clar predomini de situacions de mínima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** arran que Moisès (alumne competència comunicativa mitjana) li diu a Amadeu (alumne amb tda-h)... “Amadeu que si fas la lletra a poc a poc la fas bé, tu saps fer-ho bé” comenta que Moisès tracta a Amadeu amb molta estima, Moisès és més tranquil. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **el mestre** comenta que en l’estructura simple Lectura compartida Nora (alumna resistent) i Stefan no respecten a Amadeu (alumne amb tda-h) perquè llig lent, Stefan li deia que no sabia llegir i Nora l’atossigava mentre llegia.

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, destaquen de nou i de manera clara les situacions de màxima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, **l’alumne d’orige romanés** comenta que al seu equip es parlen bé i tots, i diu que ho han millorat molt. En una situació de mitjana cooperació, **la mestra de pedagogia terapèutica** comenta que s’acaba fent el que diu Nora (alumna resistent) i Moisès (alumne competència mitjana) per les característiques d’Amadeu (alumne amb tda-h) i Stefan, ja que Stefan parla una mica i Amadeu no parla del que ha de parlar. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **la mestra de compensatòria** sobre respectar els torns de paraula a l’hora de dialogar comenta “No és que parlen tots a l’hora tampoc però... podrien millorar”.»



## h) Autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora

«L'evolució temporal del factor autoavaluació i objectius de millora a l'equip del Vent queda caracteritzada per una tendència regressiva al llarg del temps. Al temps 3, durant l'últim trimestre de 5è de primària, hi ha un predomini de l'indicador B (situacions de bastant alta cooperació). Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, lleugerament comença una tendència de cooperació negativa ja que s'igualen les situacions de màxima (indicador A) i mitjana cooperació (indicador C) a valors del 50%. Al temps 5, durant el segon trimestre de 6è de primària, hi ha un predomini de l'indicador C (situacions de mitjana cooperació) alcançant un pic del 100% d'evidències. És durant el temps 6, el tercer i últim trimestre de 6è de primària, quan la situació empitjora més perquè un 57% d'evidències fan referència a l'indicador D (situacions de bastant baixa cooperació) del factor.»



Gràfic 9. La "construcció" de l'autoavaluació i objectius de millora equip del Vent

«**Al temps 3**, durant el tercer trimestre de 5è de primària, s'observa un predomini de situacions de bastant alta cooperació. En una situació de bastant alta cooperació, **el mestre** comenta que fan la revisió oral del Plà de l'equip i els membres de l'equip del Vent no han aconseguit millorar el seu plà perquè han tingut una setmana no massa bona. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** conta que els membres de l'equip del Vent li han dit que Amadeu (l'alumne amb tda-h) s'enfada si no fiquen a la revisió periòdica que ho ha fet bé, a més, Amadeu els diu que ell també els valorarà malament.

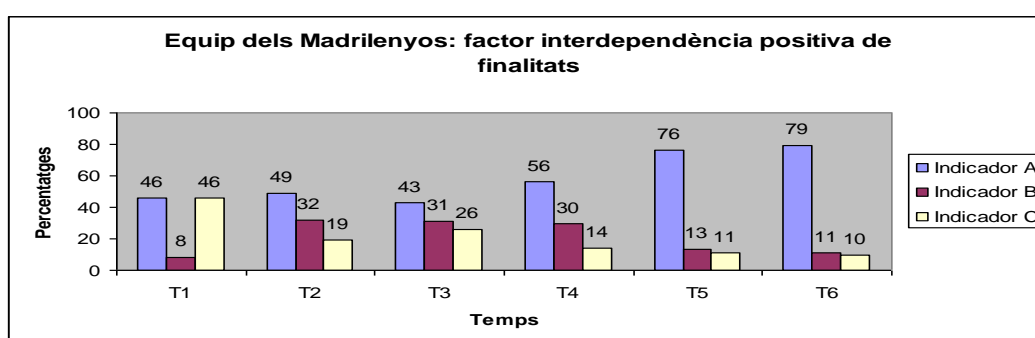
**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, s'hi dona un clar predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de mitjana cooperació, **l'alumne d'orige romanés** comenta que Amadeu (alumne amb tda-h) de vegades diu que ho fa bé però l'equip li diuen que no i és que no, i li costa un poc acceptar-ho.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen les situacions de bastant baixa cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, **l'alumna resistent** sobre la revisió periòdica del Plà de l'equip comenta "Tamé, que si ho fem mal pos diem... «Açò mos faltarie una miqueta» i entonces fiquem entre bé i mol bé". En una situació de mitjana cooperació, **un alumne de competència comunicativa mitjana** comenta que ell i Stefan valoraven la revisió periòdica del Plà de l'equip en un bé, però Amadeu (alumne amb tda-h) i Nora (alumna resistent) volien un bé alt i tenien moltes coses malament. En una situació de bastant baixa cooperació, **el mestre** comenta que a la revisió periòdica del Plà de l'equip Nora (l'alumna resistent) sempre infla les notes de l'equip perquè li importa la nota de l'equip.»

### 7.1.1.2. Equip dels Madrilenyos

#### a) Interdependència positiva de finalitats

«A la gràfica podem observar que a l'equip dels Madrilenyos la "construcció" del factor interdependència positiva de finalitats al llarg dels 6 temps de la recerca no és lineal. Al temps 1, durant el primer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar com s'igualen les situacions de màxima (indicador A) i mínima cooperació (indicador C) a valors del 46%. Al temps 2, el segon trimestre de 5è de primària, s'inicia una tendència positiva de cooperació, ja que hi ha un predomini de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) amb valors del 49%. Al temps 3, durant l'últim trimestre de 5è de primària, també hi ha un predomini de situacions de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) però amb un 43% d'evidències. Pel que fa als temps 4, 5 i 6 de la recerca, corresponents al curs 6è de primària, es manté aquesta tendència positiva de cooperació amb el predomini de l'indicador A (situacions de màxima cooperació), i progressa esglaonadament al llarg de la resta de temps. Així, al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, el lector pot apreciar un predomini d'evidències de l'indicador A amb un 56% del total, que s'incrementen durant els temps 5 i 6 de la recerca alçant valors del 76% i 79%, respectivament.»



Gràfic 10. La "construcció" de la interdependència positiva de finalitats equip dels Madrilenyos

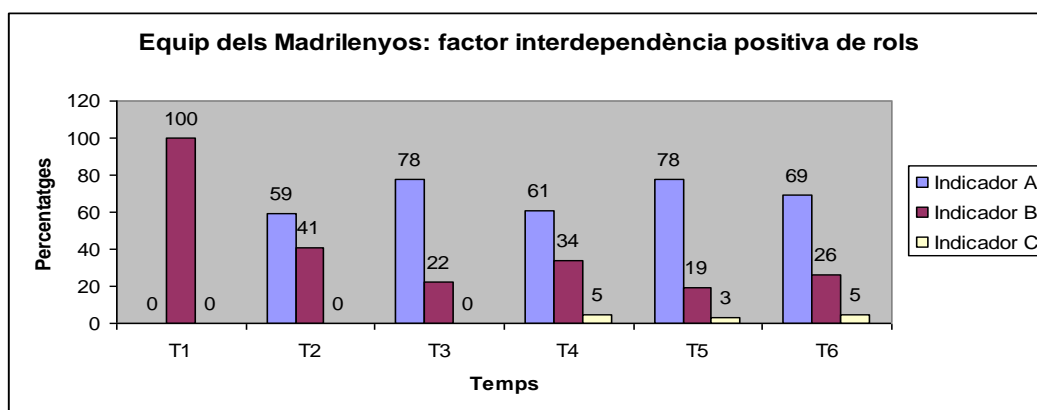
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s'igualen les situacions de màxima i mínima cooperació. En una situació de màxima cooperació, l'**alumne immigrant** al Diari de sessions comenta que ha après dels companys perquè amb l'estructura Llapis al mig ha demanat ajuda i ha après a fer-ho. En una situació de mitjana cooperació, el **mestre** explica que Nicolau, l'alumne resistent, no complix un dels acords de la Comissió d'ajuda, ja que participa per Karim i no espera a que Karim, l'alumne d'orige immigrant, demane ajuda després de no saber explicar l'activitat en l'estructura Llapis al mig. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **els alumnes** a la revisió periòdica del Pla de l'equip diuen que han de millorar en complir les normes.

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, s'hi dona un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, la **mestra de pedagogia terapèutica** comenta que a l'assaig de l'exposició de Grups d'investigació en coneixement del medi Alexandra i Karim (alumnes amb dificultats d'aprenentatge) es sabien la seua part del treball. En una situació de mitjana cooperació, la **mestra de pedagogia terapèutica** sobre l'estructura els 2 savis comenta que de vegades als savis no els queda clar el concepte i diuen el mateix que hi ha al llibre. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, el **mestre** respecte als alumnes resistents en la tècnica *TAI* en matemàtiques relata "Nicolau, Ismael i Nora estaven xarrant de coses alienes al treball en equip. Li ho he dit a Ismael, que era el coordinador del seu equip, i tot i que ho ha acceptat no m'han fet massa cas".

**Al temps 6**, el tercer trimestre de 6è de primària, pràcticament hi ha el mateix predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, la **família d'una alumna amb dificultats d'aprenentatge**, Alexandra, respecte a aprendre els continguts diu "(...) des de principi de curs a d'ara que... bueno, tot este canvi que ha fet i... (...) bueno que s'esforce en sabé les coses i tot". En una situació de mitjana cooperació, la **mestra de compensatòria** relata sobre l'alumne immigrant amb dificultats d'aprenentatge en Grups d'investigació en coneixement del medi "ell a vegades no... no s'implica vull dir, i els més implicats a vegades yo crec que fan més perquè és la manera de ser dels altres, si una persona està més implicada i... i està més interessada, pos sense voler fa més que a lo millor un altre que no..." En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, l'**observadora externa** sobre la sessió de la tècnica *TAI* en matemàtiques en la que treballen els dos alumnes resistents i altre alumne amb molta competència comunicativa (majors coneixements) comenta "es detecta distracció i pèrdua de temps en el grup de tres persones en la sessió de matemàtiques. Però el mestre ràpidament els fa un toc d'atenció i l'alumnat es centra en la tasca".»

## b) Interdependència positiva de rols

«A la gràfica podem observar que a l'equip dels Madrilenyos la “construcció” del factor interdependència positiva de rols no és lineal, i a partir del temps 2 queda representada per un ziga-zaga en situacions de màxima cooperació (indicador A). Al temps 1, durant el primer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar un predomini de l'indicador B (situacions de mitjana cooperació). Al temps 2, durant el segon trimestre de 5è de primària, comença una tendència de cooperació positiva en ziga-zaga, ja que destaca el 59% de situacions de màxima cooperació (indicador A). Al temps 3, durant el tercer trimestre de 5è de primària, les situacions de màxima cooperació (indicador A) alcancen valors del 78%. Pel que fa als temps 4, 5 i 6 de la recerca, corresponents al curs 6è de primària, s'observa com es manté aquesta tendència positiva en ziga-zaga. Durant el temps 4, l'inici de curs de 6è de primària, un 61% d'evidències fan referència a l'indicador A (situacions de màxima cooperació). Aquesta situació millora durant el temps 5, meitat de curs de 6è de primària, ja que s'alcancen valors del 78% en aquest mateix indicador. Però durant el temps 6, final de curs de 6è de primària, l'indicador A (situacions de màxima cooperació) disminueix una mica fins ubicar-se a un 69 % d'evidències.»



Gràfic 11. La “construcció” de la interdependència positiva de rols equip dels Madrilenyos

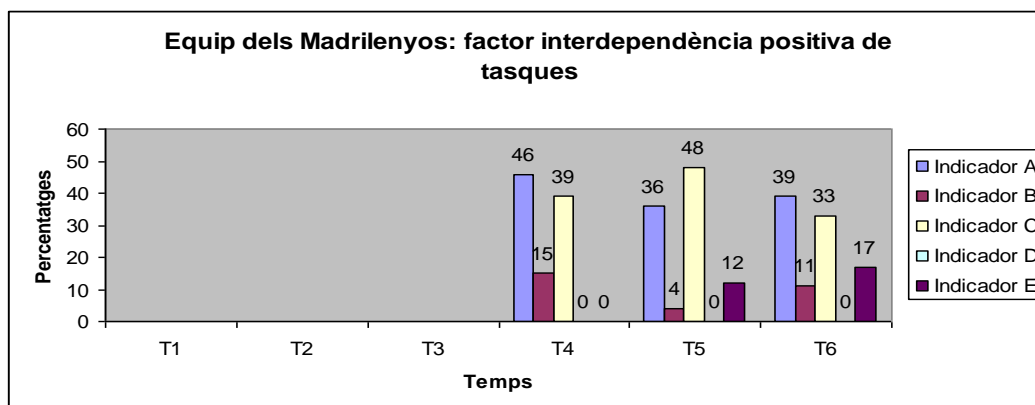
**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s'observa un total predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de mitjana cooperació, els alumnes a la revisió periòdica del Pla de l'equip comenten que complixen els càrrecs a mitges.

**Al temps 3**, durant el tercer trimestre de 5è de primària, s'hi dona un predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, l'alumne resistent, per una part, i l'alumne immigrant, per altra, comenten que en la tècnica *TAT* la majoria de membres de l'equip han complert els càrrecs bé. En una situació de mitjana cooperació, els alumnes en l'última revisió periòdica del Pla de l'equip del curs diuen que complixen els càrrecs a mitges.

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, de nou s'hi dona un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, els alumnes comenten al Diari de sessions que en la tècnica cooperativa Grups d'investigació combinada amb l'estructura cooperativa simple els Números junts iguals complixen els seus càrrecs d'una manera molt correcta. En una situació de mitjana cooperació, els alumnes comenten al Diari de sessions que en valencià amb les estructures cooperatives simples Lectura compartida, Llapis al mig i els Números junts iguals complixen els càrrecs a mitges. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip creant problemes, **la mestra de pedagogia terapèutica** ha observat que mentre els membres de l'equip complixen el seu rol “quan és Karim (alumne d'orige àrab poc competent) el que té que portar un poquet la batuta, pues... com que... com que, una, altra... hasta que Karim té que anar al mestre”»

### c) Interdependència positiva de tasques

«L'evolució temporal del factor interdependència positiva de tasques a l'equip dels Madrilenyos queda representada per un lleuger ziga-zaga al llarg del temps. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, s'observa un predomini de l'indicador A amb un 46% de situacions de màxima cooperació. Durant el temps 5, el segon trimestre de 6è de primària, la situació canvia ja que és l'indicador B el que destaca amb un 48% de situacions de mitjana cooperació. Finalment, al temps 6, corresponent al tercer trimestre de 6è de primària, les evidències de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) s'incrementen un 3% i amb valors del 39% dominen discretament durant aquest temps.»



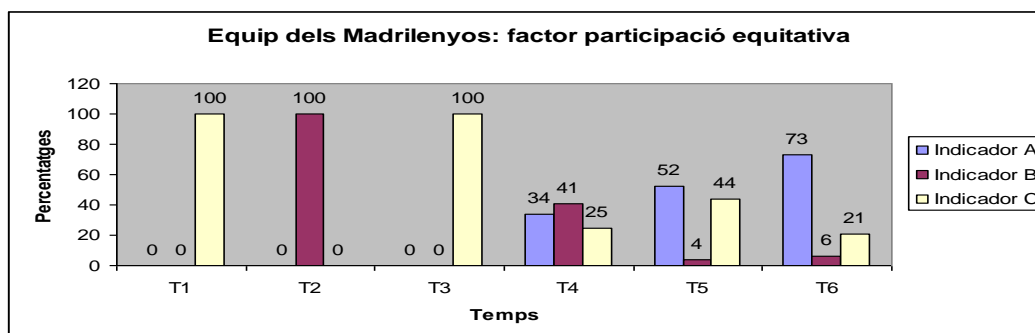
Gràfic 12. La "construcció" de la interdependència positiva de tasques equip dels Madrilenyos

«**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, s'observa un predomini discret de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **l'alumne immigrant** sobre el repartiment de tasques en el treball de coneixement del medi amb la tècnica Grups d'investigació comenta "Noo, però ara cadaú té la mateixa faena, que no ña ningú que té menos, més i menos". En una situació de bastant cooperació, **la mestra de compensatòria** creu que el treball està menys fragmentat i que açò depèn del tema perquè hi ha temes que és més fàcil connectar les parts. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que en coneixement del medi mentre fan la tècnica Grups d'investigació Nicolau (l'alumne resistent) acaba la seua part del treball, de la que era més responsable, i està com si ja haguera acabat, per al mestre Nicolau pensa que ell fa la seua part del treball i ja està, d'ell no naix el sentiment d'ajuda i cooperació.

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, hi ha un predomini discret de situacions de mitjana cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta que en la tècnica Grups d'investigació, durant la fase de síntesi de la informació, els alumnes treballen molt bé per parelles amb l'estructura cooperativa simple específica els 2 savis mentre dialoguen les parts del treball i afeg "Ha sigut un èxit! El clima de treball que es respirava era excepcional (...) Una petita comunitat d'aprenentatge". En una situació de bastant cooperació, **el mestre** comenta que en la fase de búsqueda d'informació en Grups d'investigació, al repartir-se les tasques, com l'alumne immigrant i l'alumne resistent aquell dia no estaven, Ismael i Alexandra els van donar algun apartat més per a buscar. En una situació de mitjana cooperació, **la mestra de compensatòria** relata sobre Grups d'investigació en coneixement del medi "Yo crec que a principi de curs ere més la suma, però ara és més... està més coordinat, encara que no tampoc és... no és una supercoordinació de... fruit de tots, però bueno van avançant ahí en eixe sentit caba... un treball de tots" i "els que més controlen els continguts sí que solen a lo millor fero als atres, però els que a lo millor no... no tenen tanta competència en la matèria tenen la seua tasca i... diuen poc als altres sobre el que han de fer". En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** relata que l'alumne resistent i l'alumne immigrant es queixen de que han de fer més feina (buscar alguns apartats més que els companys) en la fase de búsqueda d'informació de la tècnica Grups d'investigació "Com l'últim dia a l'equip dels Madrilenyos Nicolau i Karim no estaven, avui els han comentat als seus companys que no estaven d'acord en el repartiment que havien fet per a buscar informació. Es veu que Ismael i Alexandra els van donar algun apartat més per a buscar. Nicolau (l'alumne resistent) ha dit... «Yo no estic d'acord...» Crec que finalment ho han xarrat".»

## d) Participació equitativa

«El lector pot observar a la gràfica que la “construcció” del factor participació equitativa a l’equip dels Madrilenyos no és lineal al llarg del temps. Durant el temps 1, el primer trimestre de 5è de primària, s’inicia una tendència de cooperació negativa, ja que hi ha pic del 100% d’evidències a l’indicador C (situacions de mínima cooperació). Durant el temps 2, el segon trimestre de 5è de primària, de nou apareix altre pic del 100% però en aquesta ocasió a l’indicador B (situacions de mitjana cooperació). Aquesta situació empitjora durant el temps 3, final de curs de 5è de primària, ja que amb un 100% d’evidències de nou predomina l’indicador C (situacions de mínima cooperació). Durant el temps 4, el primer trimestre de 6è de primària, encara es manté aquesta tendència negativa, ja que un 41% d’evidències de l’indicador B (situacions de mitjana cooperació) dominen aquest temps. És durant el temps 5, cap a meitat de curs de 6è de primària, quan el panorama canvia ja que els valors de l’indicador A s’incrementen un 18% i alcancen valors del 52%. Però aquesta situació encara millora més durant el temps 6, corresponent al tercer trimestre de 6è de primària, ja que l’indicador A (situacions de màxima cooperació) alcanza un màxim de 73% d’evidències del total.»



Gràfic 13. La “construcció” de la participació equitativa equip dels Madrilenyos

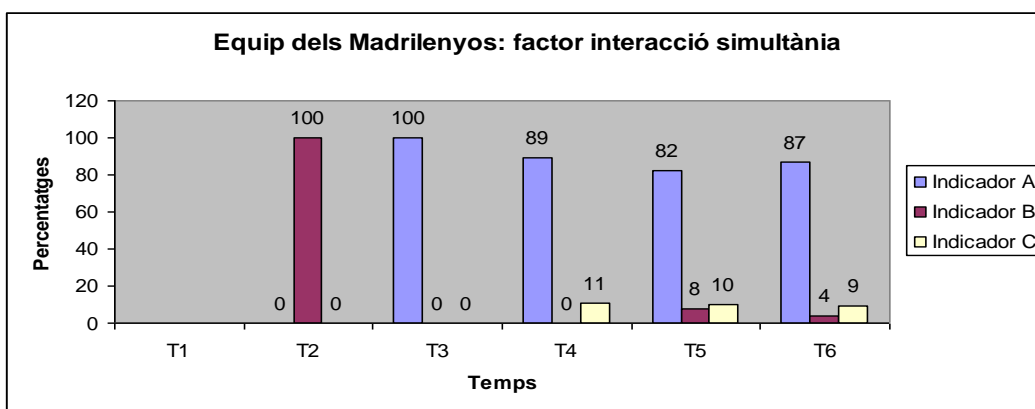
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s’observa un clar predomini de situacions de mínima cooperació. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **el mestre** relata “Nicolau (l’alumne resistent) veu que Karim en Llapis al mig no s’aclarix molt a explicar una qüestió i no espera a que Karim li demane ajuda i participa per ell”.

**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, hi ha un predomini discret de situacions de mitjana cooperació. En una situació de màxima cooperació, l’alumne d’orige immigrant sobre acceptar les idees dels companys si són millors que la seua diu “fem la idea més bona, per exemple, si la idea d’Ismael és millor que la d’Alexandra triem la que mos pareix que és millor i si, per exemple, Alexandra ho diu bé i la seua idea necessita una mica més d’informació la modelem.” En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** relata al seu Diari “En la revisió periòdica del Pla de l’equip els alumnes que porten la veu són Nicolau (alumne resistent) i Ismael, sobretot Ismael, el que ell diu normalment s’escriu al paper. Nicolau primer contrasta les seues opinions amb les d’Ismael i després escolten a Karim, Alexandra si no és perquè el mestre estava observant no hagués dit quasi res perquè estava molt passiva”. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **la mestra de pedagogia terapèutica** sobre la participació dels membres de l’equip en les estructures cooperatives diu “Hi ha alumnes que no participen” i relata “Alexandra. Alexandra és... Sí, Vale, D’acord. Dona alguna... i alça els muscles, no ho sé. I si damun és Nicolau (l’alumne resistent) o Ismael els que parlen primer ells se apugen al carro (...) Ismael i Nicolau sempre són els primers que parlen, i Karim i Alexandra en eixe orden, primer Karim, dona un poquet però no està totalment segur, no? I dona però després si veu que no... si veu les cares que posa Nicolau i Ismael entones diu... «Ai, pos lo que heu dit vosatros». I Alexandra pos... continua, ara està un poquet més activa, però... és el que diguen els demés (...)”

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, hi ha un predomini clar de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta “Per la vesprada he gaudit veient a Alexandra (alumna amb poca competència comunicativa) que consensuava en Ismael (alumne amb molta competència comunicativa). Finalment, no s’ha fet el que deia Ismael, s’han mesclat les idees. Genial, no? Poc a poc... He de dir que als Madrilenyos Nicolau sol recolzar prou a Ismael, i Alexandra i Karim no ho tenen fàcil per a consensuar però... estan aconseguint petites coses. Què interessant la vida cooperativa!” En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta en l’exposició dels 4 savis “M’ha agradat que quan explicaven estaven tots de peu, junts, recolzant-se. S’ha notat, de nou, que portaven la iniciativa Ismael i Nicolau, però han pogut participar tots. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **la mestra de compensatòria** sobre si tots opinen per decidir alguna cosa a l’equip comenta “Karim ell no diu res si no li preguntes tu. I els altres, si no parle, normalment tampoc no li diuen tampoc molta cosa. A vegades... Karim parla, però... sempre, quan yo he estat ahí, he sigut yo la que primer li he dit... «Karim, parla», perquè... estava esperant a que digueren... «Karim parla» i no dien res”.

## e) Interacció simultània

«A la gràfica podem observar que la “construcció” del factor interacció simultània a l’equip dels Madrilenys no és lineal, però a partir del temps 3 sí que es manté constant al llarg del temps en situacions de màxima cooperació (indicador A). Al temps 2, durant el segon trimestre de 5è de primària, el lector pot observar com s’assolix un pic del 100% d’evidències de l’indicador B (situacions de mitjana cooperació). Durant el temps 3, el tercer trimestre de 5è de primària, la situació canvia considerablement amb el començament d’una tendència de cooperació positiva, que s’inicia amb un pic del 100% a l’indicador A (situacions de màxima cooperació). Pel que fa als temps 4, 5 i 6, corresponents al curs 6è de primària, s’observa el predomini de l’indicador A amb situacions de màxima cooperació fins a final de curs, ja que durant el temps 4 s’alcancen valors del 89%, al temps 5 del 82% i al temps 6 del 87%.»



Gràfic 14. La “construcció” de la interacció simultània equip dels Madrilenys

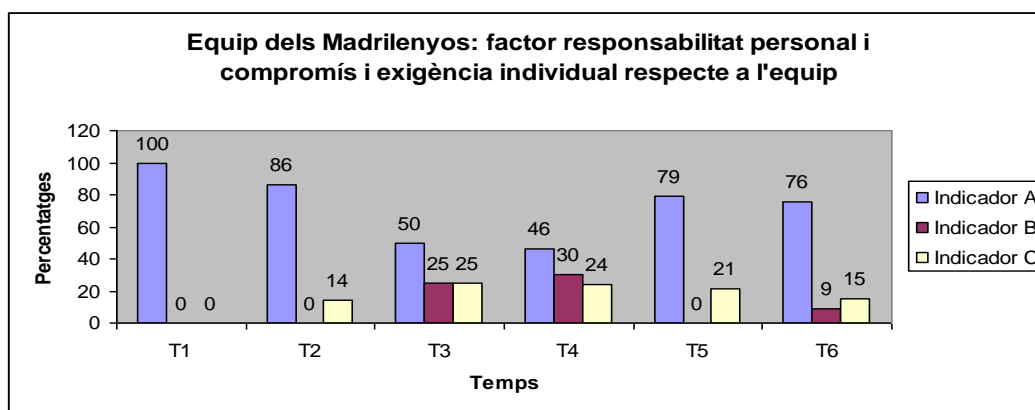
«**Al temps 2**, durant el segon trimestre de 5è de primària, s’observa un clar predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de mitjana cooperació, el mestre comenta que Nicolau, l’alumne resistent, ajudava a Karim, però li donava quasi les solucions de l’activitat.

**Al temps 3**, durant el tercer trimestre de 5è de primària, predominen les situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, l’alumne amb tda-h comenta que Nicolau (l’alumne resistent) dona ajuda a tota la classe i Moisès (alumne amb molta competència comunicativa) si acaba també dona ajuda, i afeg que Nicolau (l’alumne resistent) ha canviat d’actitud respecte a l’ajuda.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, hi ha un predomini clar de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, el mestre comenta mentre a l’equip treballen amb l’estructura específica els Savis combinada amb 1-2 oral “pense que a poc a poc les felicitacions cada volta són més automàtiques, els alumnes pareix que vagen interioritzant aquesta manera d’actuar. Genial! (...) La interacció simultània està instaurant-se molt bé a l’aula, estic contentíssim perquè açò ens ha costat molt. Tot i jo ser un exemple per a ells, no ha sigut fàcil que es felicitaren, animaren, interactuaren, tot arriba!!” En una situació de mitjana cooperació, el mestre comenta “A voltes les interaccions alumne-alumne o alumne-mestre són massa ràpides, açò depèn de la situació d’aula, i pot ser caldria aprofundir una mica més en els moments d’ajuda. Important, molt important!”. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, l’alumne immigrant es queixa a l’assemblea perquè quan als de l’equip els deia que escoltaren o anaren a mirar els acords ningú li feia cas.»

## f) Responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip

«La “construcció” del factor responsabilitat, compromís i exigència individual a l'equip dels Madrilenyos no és lineal, però es manté en situacions de màxima cooperació (indicador A) al llarg del temps. Al temps 1, durant el primer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar l'inici d'una tendència de cooperació positiva que es mantindrà a major o a menor nivell al llarg dels 6 temps de la recerca. Així, el pic del 100% d'evidències de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) del temps 1, decreix durant el temps 2 i s'ubica a valors del 86% en aquest mateix indicador. Durant el temps 3, corresponent al tercer trimestre de 5è de primària, les evidències de l'indicador A disminueixen un 36% i es situen a valors del 50%, dominant encara el panorama d'aquest temps. Pel que fa als temps 4, 5 i 6, corresponents al curs 6è de primària, podem dir que es manté aquesta tendència positiva. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, s'observa un predomini de l'indicador A amb un 46% d'evidències de màxima cooperació. Al temps 5, durant el segon trimestre de 5è de primària, la situació millora considerablement ja que l'indicador A augmenta més d'un 30% i alcanza una quota del 79%. Aquesta situació es manté durant el temps 6, el tercer trimestre de 6è de primària, ja que l'indicador A (situacions de màxima cooperació) s'ubica al 76%.»



Gràfic 15. La “construcció” de la responsabilitat i exigència individual equip dels Madrilenyos

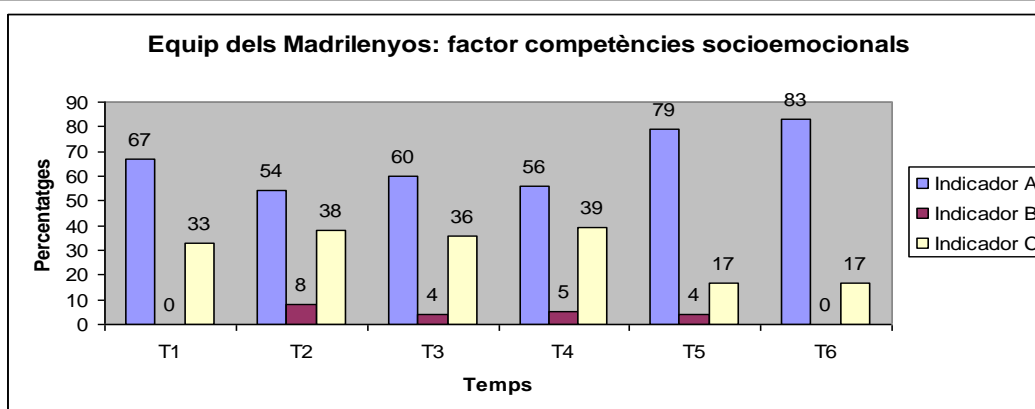
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s'observa un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, els alumnes a la revisió periòdica del Plà de l'equip complixen els compromisos personals, tres amb un bé i un altre amb un molt bé.

**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, s'hi dona un predomini discret de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, el mestre comenta que li crida l'atenció que només entrar a l'aula els Madrilenyos comenten els deures de casa, ja que alguns no s'havien aclarit i es preocupen mostrant interès. En una situació de mitjana cooperació, el mestre comenta que Amadeu i Karim han reconegut que no es van preparar massa bé l'exposició amb l'estructura els 2 savis. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, l'alumne resistent comenta sobre l'alumne d'orige immigrant amb poca competència comunicativa en Grups d'investigació en coneixement del medi “Que a lo milló un no porte una cosa... i coste de fé el treball”.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, de nou predominen les situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, el mestre comenta sobre els 2 savis “Aquesta vegada els savis ja tenien solucionades les activitats i han pogut ajudar als companys molt bé. La veritat és que he disfrutat molt observant la situació d'aula que s'havia creat, ja que tots estaven treballant i estaven molt implicats en la feina”. En una situació de mitjana cooperació, el mestre comenta que durant la revisió periòdica del Plà de l'equip Ismael ha comentat que Karim ja era responsable però que li faltava una miqueta. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, la mestra de compensatòria comenta que en Grups d'investigació, en general, sí que són responsables en les tasques, però a lo millor un poc Karim algun dia no complix tantes responsabilitats.»

### g) Competències socioemocionals

«A la gràfica podem observar que a l'equip dels Madrilenyos la "construcció" del factor competències socioemocionals és bastant lineal fins al temps 4, i com a partir d'ací progressa esglaonadament. Als temps 1, 2 i 3, corresponents al curs 5è de primària, el lector pot observar l'inici d'una tendència de cooperació positiva que s'allargarà fins al temps 6 de la recerca. Així, durant aquests tres primers temps, les evidències de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) s'ubiquen al voltant del 60%. Durant el temps 4, el primer trimestre de 6è de primària, hi ha un predomini de l'indicador A amb un 56% d'evidències de màxima cooperació. Durant el temps 5, el segon trimestre de 6è de primària, la situació millora considerablement ja que les evidències de l'indicador A augmenten un 23% fins a arribar a valors del 79%. Durant el temps 6, el tercer trimestre de 6è de primària, el lector encara pot observar una lleugera tendència esglaonada, perquè l'indicador A augmenta un 4% més i arriba a una quota del 83%.»



Gràfic 16. La "construcció" de les competències socioemocionals equip dels Madrilenyos

«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s'observa un predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, un alumne amb molta competència comunicativa comenta que sí que ha après dels companys de l'equip perquè s'ajuden uns als altres. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** comenta que no li agrada el tracte que els de l'equip tenen amb Karim.

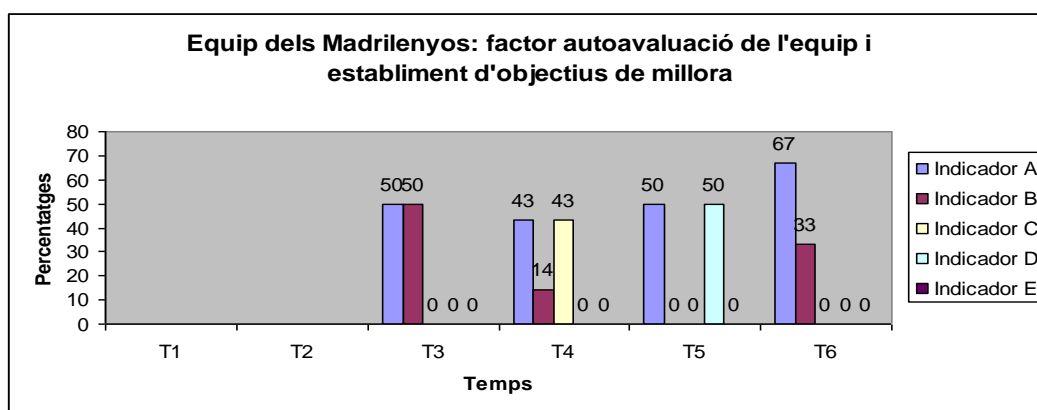
**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, destaquen les situacions de màxima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, l'alumne d'orige àrab, Karim, sobre acceptar les idees dels companys si són millors que la seua respon que fan la idea més bona, per exemple, si la idea d'Ismael (alumne amb molta competència comunicativa) és millor que la d'Alexandra (alumna amb poca competència comunicativa) trien la que els pareix que és millor i si, per exemple, Alexandra ho diu bé i la seua idea necessita una mica més d'informació la modelen. En una situació de mitjana cooperació, un alumne d'orige àrab amb dificultats d'aprenentatge, Karim, diu "algunes vegades no parlen en un to de veu adequat... no ho sé, ja està". En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** comenta que Ismael (alumne amb molta competència comunicativa) es queixa, es posa molt nerviós, i s'enfada moltes vegades en Karim (alumne amb poca competència comunicativa) perquè com és l'ajudant del coordinador, i parla en nom de l'equip, Karim no diu allò que havien quedat a l'equip, no s'explica bé.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, hi ha un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, un alumne amb molta competència comunicativa sobre respectar els torns de paraula comenta que abans no ho feien però ara sí, ja que Nicolau (l'alumne resistent) quan alguna vegada van a parlar tots a la vegada els diu que callen i va donant el torn de paraula a cadascú. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **la mestra de compensatòria** comenta que a Karim els costa una mica acceptar-lo perquè a l'equip els agradaria que s'implicara més, i l'acceptaven més al segon trimestre perquè es va implicar més que ara.»



## h) Autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora

«L'evolució temporal del factor autoavaluació i objectius de millora a l'equip dels Madrilenys queda caracteritzada per una falta de linealitat al llarg del temps. Al temps 3, durant l'últim trimestre de 5è de primària, hi ha un predomini dels indicadors A i B (situacions de màxima i bastant cooperació, respectivament). Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, el lector pot observar l'inici d'una tendència de cooperació negativa, ja que s'igualen les situacions de màxima (indicador A) i mitjana cooperació (indicador B) a valors del 43%. Aquesta situació empitjora durant el temps 5 de la recerca, ja que en aquest moment l'indicador A (situacions de màxima cooperació) s'igualava a l'indicador D (situacions de bastant baixa cooperació). Ara bé, la situació canvia considerablement durant el temps 6, coincidint amb l'últim trimestre de 6è de primària, ja que es pot observar un predomini de l'indicador A amb un 67% d'evidències de màxima cooperació.»



Gràfic 17. La "construcció" de l'autoavaluació i objectius de millora equip dels Madrilenys

«**Al temps 3**, durant el tercer trimestre de 5è de primària, s'igualen les situacions de bastant alta i màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, el mestre comenta que revisen oralment el Plà de l'equip i ho celebren cantant i ballant el seu cant de l'equip perquè han aconseguit millorar en el Plà d'equip. En una situació de bastant alta cooperació, el mestre comenta que no han fet cap celebració perquè els equips no havien aconseguit la majoria dels objectius de l'equip ni dels compromisos personals.

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, s'igualen les situacions de màxima i bastant baixa cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, l'alumne d'orige àrab sobre si són sincers a l'hora de dir el que fan bé i el que no en la revisió periòdica del Plà de l'equip comenta que al seu equip ho tenen clar, perquè si no són sincers no podran millorar. En una situació de bastant baixa cooperació, l'alumne d'orige àrab comenta que Nicolau (l'alumne resistent) volia imposar la seua opinió quan en la revisió periòdica del Plà de l'equip no era sincer en reconèixer que no baixava el to de la veu, i es van quedar ahí tot el rato sense continuar treballant, però açò va passar sols una vegada i va ser en la revisió periòdica del Plà de l'equip passat.

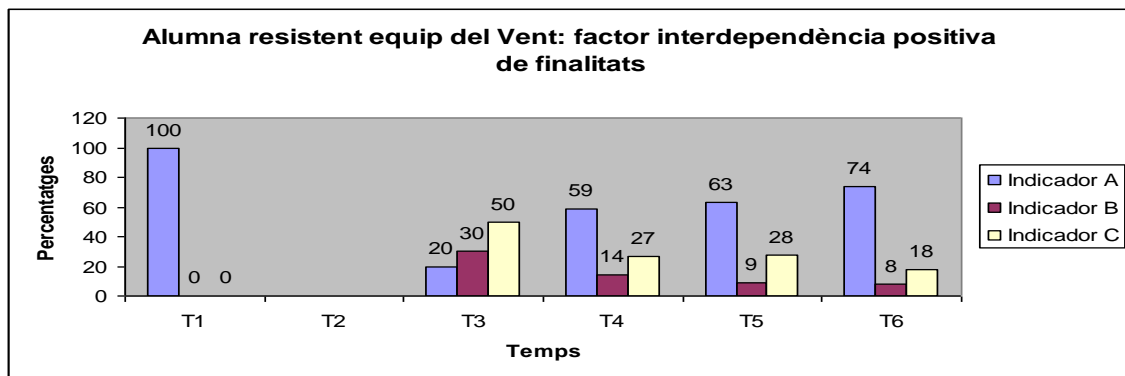
**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen les situacions de màxima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, un alumne amb molta competència comunicativa creu que són sincers al fer la revisió periòdica del Plà de l'equip i diu que les coses les fan bé, a més, ho justifica dient que a la revisió periòdica no es valoren en un molt bé perquè hi ha coses puntuals del Plà de l'equip que els falta millorar una mica. I que a l'equip no es sobrevaloren, i a ell li agrada més valorar-se per baix que per dalt. En una situació de bastant alta cooperació, el mestre comenta sobre la revisió periòdica del Plà de l'equip "Ismael (alumne amb molta competència comunicativa) es pensa una mica que ho fa tot bé i, a voltes, dona la sensació com que ho sobrevalora tot una mica per tal d'aconseguir la màxima nota en el treball en equip".»

## 7.1.2. 2ª pregunta d'investigació. Com han “construït” els factors de qualitat els alumnes resistents al treball en equip?

### 7.1.2.1. Alumna resistent de l'equip del Vent

#### a) Interdependència positiva de finalitats

«A la gràfica podem observar que la “construcció” del factor interdependència positiva de finalitats de l'alumna resistent de l'equip del Vent no és lineal al llarg del temps. Al temps 1, durant el primer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar un pic del 100% d'evidències de màxima cooperació (indicador A). Al temps 3, durant l'últim trimestre de 5è de primària, aquesta situació canvia considerablement, ja que hi ha un predomini de l'indicador C amb un 50% d'evidències de mínima cooperació. Pel que fa als temps 4, 5 i 6 de la recerca, corresponents al curs 6è de primària, s'observa altre canvi amb l'inici d'una tendència de cooperació positiva esglaonada. Així, del 59% d'evidències de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) del temps 4 es passa a 63% al temps 5, i culmina la progressió amb un 74% d'evidències relacionades amb l'indicador A durant el temps 6.»



Gràfic 18 La “construcció” de la interdependència positiva de finalitats alumna resistent equip del Vent

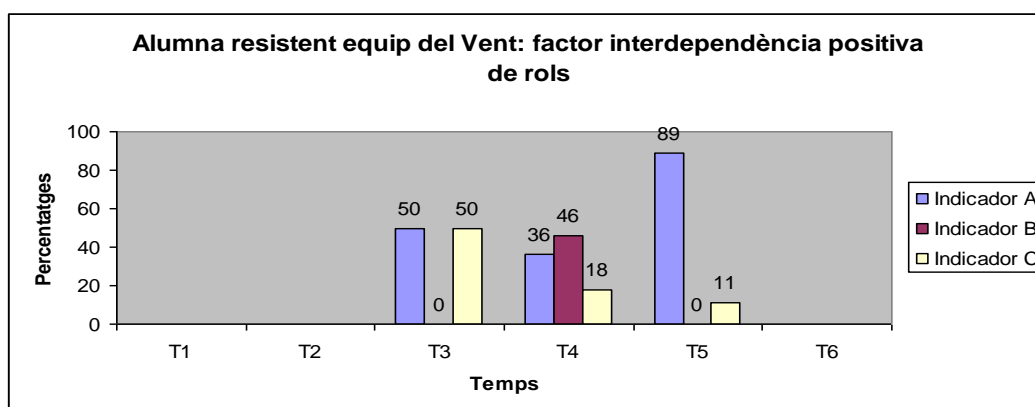
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s'observa un predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta que tots els membres de l'equip complixen l'objectiu de l'equip fer els deures, i que ara ja tot l'alumnat fa els deures cada dia.

**Al temps 3**, durant l'últim trimestre de 5è de primària, es produïx un gran canvi ja que el predomini passa a ser de les situacions de mínima cooperació. En una situació de màxima cooperació, donar ajuda és una acord classe i **el mestre** comenta al seu Diari “en matemàtiques amb la tècnica TAI encara tinc a la retina a Nora, l'alumna resistent, ajudant a Stefan”. En una situació de mitjana cooperació, **l'alumne amb tda-h** en la Comissió d'ajuda comenta que l'alumna resistent sempre juga amb el material. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** comenta que l'alumna resistent mentre l'alumne amb tda-h complix el seu càrrec de secretari no té paciència amb ell, es posa molt nerviosa i no és assertiva amb ell.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen de nou les situacions de màxima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, **la família de l'alumna resistent** creu que Nora es preocupa perquè els companys del seu equip aprenen i, a més, cada volta es preocupa més “perquè sap que hu té que fé i sap que és la obligació, està ahí”. En una situació de mitjana cooperació, **un alumne de competència comunicativa mitjana** comenta que l'alumna resistent a l'estructura simple Llapis al mig vol que a l'explicar ho facen ràpid, i tot i que açò ara ja no ho fa tant, de vegades, encara ho fa. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** explica que els alumnes més capaços de donar ajuda (els alumnes resistents i altre alumne amb molta capacitat) necessiten millorar bastant en preocupar-se perquè tots aprenen quan treballen únicament amb la tècnica TAI en matemàtiques “Alguna volta ho han dit els alumnes més capaços... «Si no demanen ajuda...» Pareix com que si no demanen ajuda es desentenguen de la resta de membres de l'equip”.»

## b) Interdependència positiva de rols

«La “construcció” del factor interdependència positiva de rols per part de l'alumna resistent de l'equip del Vent no és uniforme al llarg del temps. Al temps 3, durant el tercer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar l'inici d'una tendència de cooperació negativa, ja que s'igualen les situacions de màxima (indicador A) i mínima cooperació (indicador C) a valors del 50%. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, hi ha un predomini de l'indicador B amb un 46% d'evidències de mitjana cooperació. Finalment, al temps 5, durant el segon trimestre de 6è de primària, aquesta situació canvia considerablement ja que l'indicador A alcanza un pic amb el 89% d'evidències de màxima cooperació del factor.»



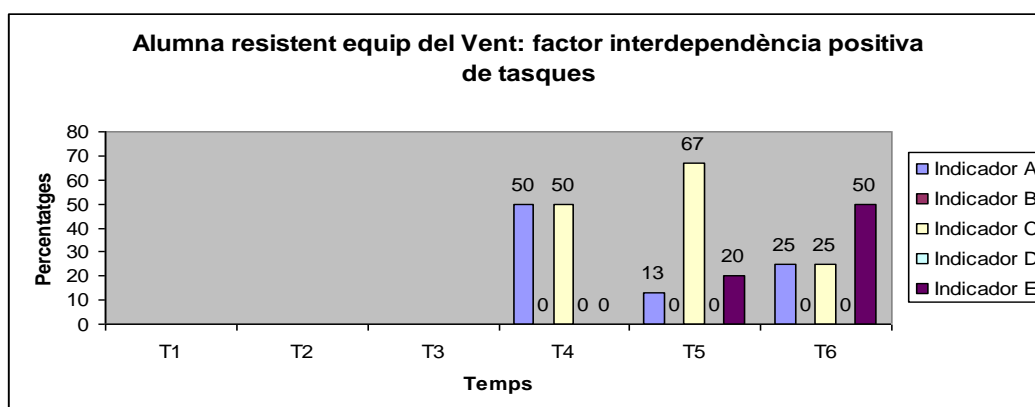
Gràfic 19. La “construcció” de la interdependència positiva de rols alumna resistent equip del Vent

«**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, s'hi dona un predomini discret de situacions de mitjana cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta al final de la classe que l'alumna resistent complix la funció del càrrec d'encarregada del material “assegurar-se que tots els membres de l'equip mantinguen la seua zona de treball neta”. En una situació de mitjana cooperació, **l'alumna resistent** (Nora) comenta en el Diari de sessions que ella és la secretària i ha de millorar en complir la funció del seu càrrec “recordar als membres de l'equip els objectius de l'equip i els compromisos personals”. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **la mestra de pedagogia terapèutica** relata sobre el càrrec de coordinadora de l'alumna resistent “Quan toca lo de... Centreu-vos en les tasques (...) quan és ella la coordinadora, això és tot el rato està Centreu-vos en les tasques, i no sé que, repetint tot el rato el... les funcions de... lo que té que fer... (...) o alguns aprofiten i quan tenen el rol... aixina que mana més, per a... imposar-se ahí (la mestra amb ímpetu es pega una punyada al seu palmell) i estar tot el rato ahí damun de un company” i afeg “les normes que tenen que complir els companys, encara que estiguen cumplines, no? (...) per a perdre un poquet de temps, per no fer la feina que tenen que fer”.

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, destaca un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** relata al seu Diari “De nou m'ha llamat l'atenció que Stefan ha valorat el càrrec de Nora amb... «Ho fa tot bé». Així és, Nora està esforçant-se per millorar en el treball en equip”. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** comenta al seu Diari que “A l'equip del Vent Nora i Stefan continuen regulant-se l'un a l'altre... Pense que hi ha una mica de catxondeo!”.

### c) Interdependència positiva de tasques

«L'evolució temporal del factor interdependència positiva de tasques a l'alumna resistent de l'equip del Vent representa una tendència regressiva al llarg del temps. Durant el temps 4, el primer trimestre de 6è de primària, comença una tendència de cooperació negativa perquè s'igualen les situacions de màxima (indicador A) i mitjana (indicador C) cooperació a valors del 50%. Aquesta situació no millora durant el temps 5, el segon trimestre de 6è de primària, ja que en aquest moment hi ha un predomini de l'indicador C (situacions de mitjana cooperació). Però és durant el temps 6, coincidint amb el tercer trimestre de 6è de primària, quan el panorama empitjora considerablement a l'ubicar-se l'indicador E amb un 50% d'evidències de mínima cooperació.»



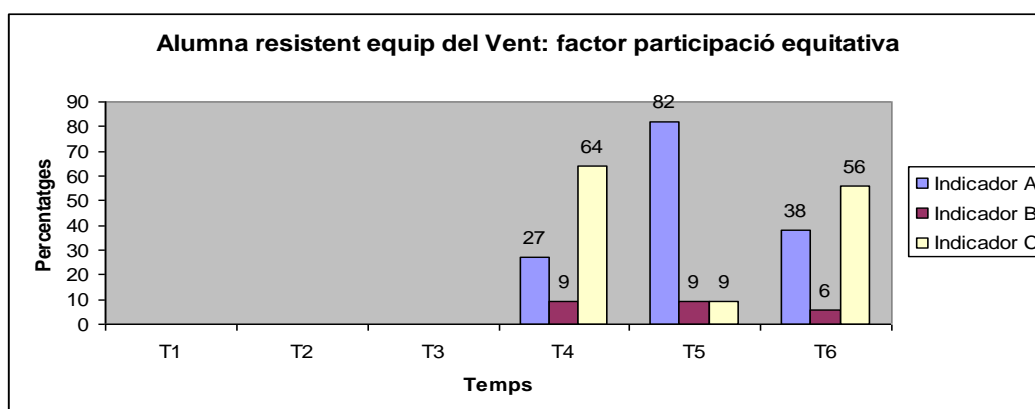
Gràfic 20. La "construcció" de la interdependència positiva de tasques alumna resistent equip del Vent

«**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, s'igualen les situacions de màxima i mitjana cooperació. En una situació de màxima cooperació, el mestre comenta que amb la tècnica Grups d'investigació en coneixement del medi observa com l'alumna resistent i un alumne amb competència comunicativa mitjana es preocupen per l'alumne amb tda-h de manera espontània, i creu que pot dir que els alumnes han estat dialogant sobre les parts del treball de cadascú. En una situació de mitjana cooperació, **l'alumna resistent** sobre el treball de coneixement del medi amb la tècnica Grups d'investigació comenta que haguera ajudat a l'alumne amb tda-h sols si haguera necessitat ajuda.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen les situacions de mínima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **l'alumne amb tda-h** comenta que en Grups d'investigació combinat amb 1-2 oral, durant la fase de síntesi, quan treballava amb l'alumna resistent decidien entre els dos el contingut del treball. En una situació de mitjana cooperació, **l'alumna resistent** sobre l'estructura simple específica els 4 savis comenta que s'ho coordinaven ràpidament a l'escola i que ella no podia quedar fora de l'escola perquè tenia massa coses. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** comenta que la mare de l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, en la valoració de l'exposició dels membres de l'equip del Vent en Grups d'investigació, ha escrit "Nora (l'alumna resistent) junt a Moisès (alumne competència comunicativa mitjana) crec que han carregat amb gran part de l'exposició".»

#### d) Participació equitativa

«A la gràfica podem observar que en l'alumna resistent de l'equip del Vent la "construcció" del factor participació equitativa queda representada per un ziga-zaga al llarg del temps. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, el lector pot observar un predomini de l'indicador C amb un 64% d'evidències de mínima cooperació del factor. Aquesta situació canvia considerablement durant el temps 5 de la recerca, ja que en aquest moment l'indicador A (situacions de màxima cooperació) alcanza un pic del 82% del total. Ara bé, durant el temps 6, coincidint amb l'últim trimestre de 6è de primària, de nou es produïx altre canvi, ja que els valors de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) baixen més d'un 40% situant-se a un 38% i els valors de l'indicador C (situacions de mínima cooperació) s'incrementen més d'un 45% fins arribar a una quota del 56%, dominant el panorama d'aquest temps.»



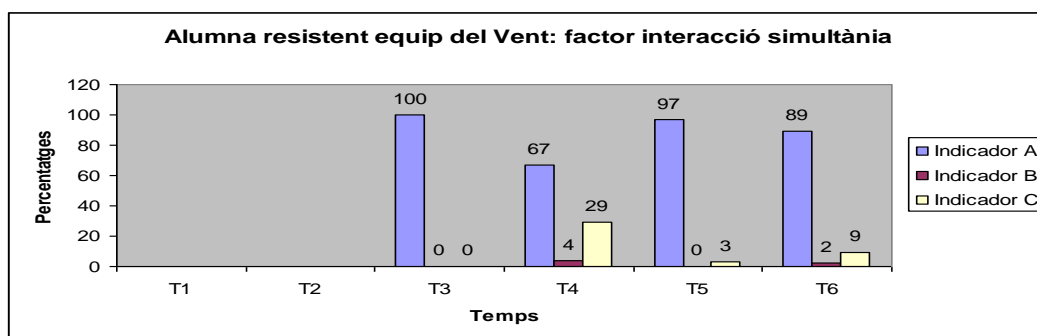
Gràfic 21. La "construcció" de la participació equitativa alumna resistent equip del Vent

«**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, predominen les situacions de mínima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **l'alumna resistent** explica "Noo, yo crec que... si... si yo dic una cosa i Amadeu (l'alumne amb tda-h) ne diu un atra que està més milló explicà pos fiquem la d'Amadeu". En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** en una reunió amb les mestres de suport comenta que la mestra de pedagogia terapèutica ha dit "A voltes Amadeu (l'alumne amb tda-h) està excluït per Nora (l'alumna resistent) perquè com no fa feina no el tenen en compte". En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **l'alumne d'orige immigrant** relata "Escoltà sí que les escolten però és que Nora vol fé lo que ella diu, i si no pot, eh... pos dixé i aban, vol que fem la seua opinió" i afirma que de vegades s'enfada i afeg "Intente, però si veu que no pot, pos se passe de la..."»

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, hi ha un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **l'alumna resistent** quan se li pregunta si a l'estructura simple 1-2-4 oral sempre s'acaba fent el que diu ella diu "Per exemple, si és una bona idea, pos, pos, sí. Però primé ho diu algú i després ho diuen els altres, i si... per exemple, és milló la que ham dit yo i Stefan, pos entonces Moisés i Amadeu diuen... Pa mi que fiquem eixa, i pos ho fem, i entonces, a lo milló, eh... natros sabem una cosa i ells un atra i entonces ho modelem". En una situació de mitjana cooperació, **la mestra de pedagogia terapèutica** conclou que no s'acaben d'incloure totes les idees en l'acord d'equip, i explica que s'acaba fent el que diu Moisés (alumne de competència comunicativa mitjana) i Nora (alumna resistent de molta competència comunicativa) per les característiques d'Amadeu (alumne amb tda-h) i Stefan, ja que Stefan no parla molt i Amadeu de vegades no parla del que ha de parlar. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** explica sobre l'adaptació de l'estructura simple 1-2 a nivell oral "Quan a l'aula utilitze, mentre explique, l'estructura 1-2 per fer preguntes orals als alumnes, habitualment, són els alumnes més capaços qui acaben donant les solucions als companys menys capaços. Per tant, els docents hem de recordar als alumnes que durant les interaccions han d'agafar la iniciativa en igualtat d'oportunitats"»

### e) Interacció simultània

«A la gràfica podem observar que en l'alumna resistent de l'equip del Vent la "construcció" del factor interacció simultània és bastant uniforme al llarg del temps. Durant el temps 3, coincidint amb el final de curs de 5è de primària, el lector pot observar l'inici d'una tendència de cooperació positiva que s'allargarà fins a l'últim temps de la recerca. Així, durant el temps 3, hi ha un predomini de l'indicador A amb un pic del 100% d'evidències de màxima cooperació. Durant el temps 4, el primer trimestre de 6è de primària, tot i que les evidències de màxima cooperació de l'indicador A decreixen més d'un 30%, aquest indicador continua dominant aquest temps amb un 67% d'evidències del total. Durant el temps 5, el segon trimestre de 6è de primària, les evidències de màxima cooperació de l'indicador A creixen un 30% i aquest indicador alcanza valors del 97%. Durant el temps 6, l'últim de la recerca, coincidint amb el tercer i últim trimestre de 6è de primària, la situació es manté estable ja que l'indicador A (situacions de màxima cooperació) s'ubica a un 89%.»



Gràfic 22. La "construcció" de la interacció simultània alumna resistent equip del Vent

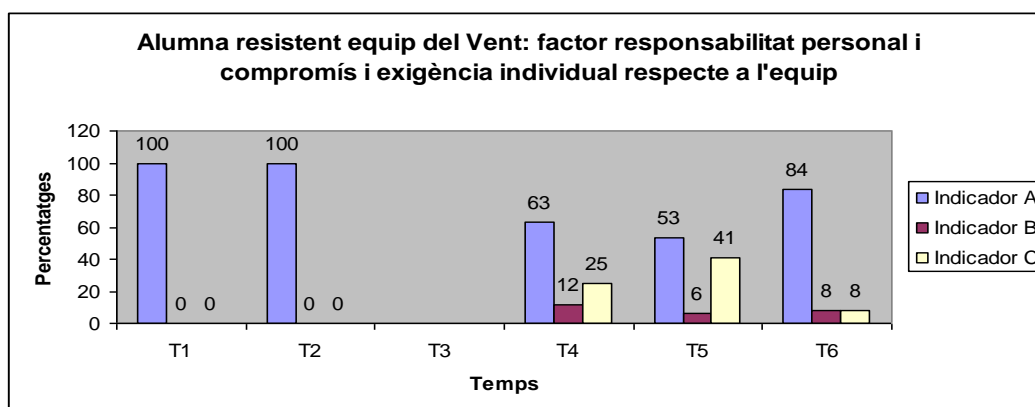
«**Al temps 3**, durant el tercer trimestre de 5è de primària, hi ha un predomini de les situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta que en la tècnica *TAI* en matemàtiques té a la retina a Nora (alumna resistent) ajudant a Sfehan (alumne amb poca competència comunicativa d'orige immigrant).

**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, també hi ha un predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **l'alumne amb tda-h** sobre com l'alumna resistent treballa en les estructures específiques (el Número, Números junts iguals i Un per tots) relata "Bé (...) Pos ahí sí que ajude i corregix, ahí sí! La única que té problema és eh... 1-2-4 i... llapis al mig. Les atres les té totes mol bé". En una situació de mitjana cooperació, **l'alumne d'orige immigrant** sobre si l'alumna resistent accepta quan la regulen els companys en allò que ha de millorar comenta "Sí que hu accepta, però después de poquet ya torne, i parle de l'atre equip ña vegaes..." i quan se li pregunta si s'enfada afeg "no, no s'enfada..." i diu "... torne a fero, i quan, per exemple, li diem una cosa que és veritat ella no escolte i diu que això no és, això no és". En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **un alumne de competència comunicativa mitjana** sobre les dificultats de l'alumna resistent en l'estructura bàsica Llapis al mig diu "Llapis al mig... que quan un hu explique fa... «Vaa, corree, que lo sinos no mos donarà temps a fela», té presa, sempre té presa, i... i una cosa aixina, no hu sé... que té presa i vol acabà antes i no vol que hu explique bé tampoc (...) I sempre vol anà ràpid, a lo milló diu... «Hu enteneu?» I si un dia que no... escomencen. Per exemple, ella diu... «Hu enteneu?» i Amadeu fa... «Yo no m'aclarisc mol» i... i... Nora va fen, i yo, i yo liu explico a Amadeu (...) No hu sé, perquè en les tècniques com 1-2-4 i Llapis al mig ho diu ràpid que... alguns no hu deuen entendre".

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, es manté el predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta "Dues cosetes... A l'equip del Vent, he felicitat a Moisès i de seguida Nora (l'alumna resistent) també l'ha felicitat. És habitual que passe açò!" En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, el mestre comenta "Nora es notava que no volia que Stefan se li arrimés massa... Aquesta actitud d'ella no m'ha agradat gens! Ella deia que no necessitava ajuda per encobrir la seua actitud. Tot i això, quan Stefan li ha dit a Nora que si podia ajudar-li ella ho ha acceptat en un poc de mala gana. Han treballat junts".»

f) Responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip

«A la gràfica podem observar que en l'alumna resistent de l'equip del Vent l'evolució temporal del factor responsabilitat, compromís i exigència individual és lineal durant el primer curs acadèmic, similar als temps 4 i 5 del segon curs tot i que en valors més baixos. Als temps 1 i 2, corresponents al primer i segon trimestre de 5è de primària, el lector pot observar el començament d'una tendència de cooperació positiva que durarà fins al temps 6. Així, durant els temps 1 i 2, hi ha un predomini de situacions de màxima cooperació (indicador A) alcançant en ambdós temps pics del 100%. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, destaca l'indicador A amb un 63% d'evidències de màxima cooperació. Durant el temps 5, el segon trimestre de 6è de primària, es manté la mateixa situació tot i que l'indicador A (situacions de màxima cooperació) decreix un 10% i s'ubica a un 53% d'evidències del total. Finalment, al temps 6, corresponent a l'últim trimestre de 6è de primària, les situacions de màxima cooperació (indicador A) s'incrementen fins al 84%.»



Gràfic 23. La "construcció" de la responsabilitat i exigència individual alumna resistent equip del Vent

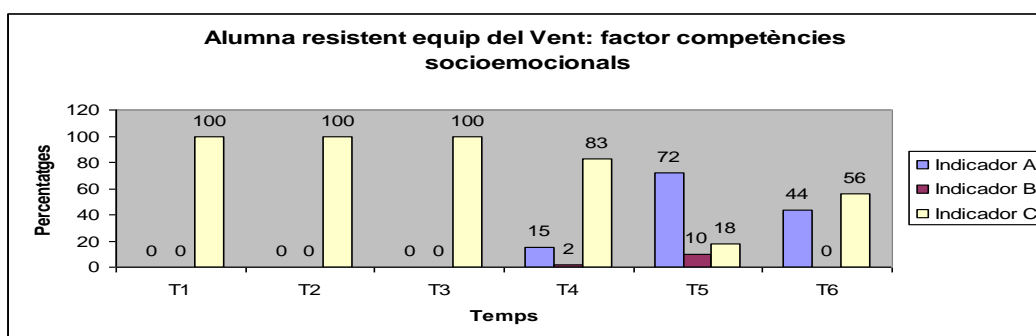
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s'observa un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta que a l'equip del Vent ara ja tot l'alumnat fa els deures dia a dia.

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, s'observa un predomini discret de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **l'alumne amb tda-h** comenta que l'alumna resistent a Números junts iguals s'esforça més per tindre-ho més bé. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que Nora (l'alumna resistent) algunes vegades no complix el seu compromís personal centrar-se en les tasques perquè està descentrada. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **l'alumne d'orige romanés** comenta que Nora (alumna resistent) no complix el seu compromís personal centrar-se en les tasques ja que de vegades es descentra en classe amb Nicolau (alumne resistent) i comencen a riure.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen les situacions de màxima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, **l'alumne de competència comunicativa mitjana** comenta que Nora (l'alumna resistent) fa molt bé el preguntar si porten la feina i a les exposicions s'encarrega de que tots porten les tasques. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta sobre l'estructura 1-2 oral en valencià "Durant la sessió, mentre feien l'1-2, m'ha llamat l'atenció que Stefan li diguera a Nora (l'alumna resistent) que es centrara en les tasques". En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **l'alumne de competència comunicativa mitjana** de l'equip comenta sobre Nora (alumna resistent) en els 2 savis "Les dificultats que ha tingut és, que al treball en parella, a lo millor si fore tot l'equip vale, però com treballo en parella i això eh... no queden tan a casa, fas... «Pos ya hu faré yo», i després no se fa ña vegaes. Per exemple, queden ella i Stefan pa fé un treball i fa... «Ya hu faré yo i tu no cal que hu fages», i ella se pense que això està en cinc minuts i després ña vegaes que ix mal... i no ho porte fet. Que això ha arribat a passà en les parelles".»

### g) Competències socioemocionals

«A la gràfica podem observar que la “construcció” del factor competències socioemocionals en l’alumna resistent de l’equip del Vent no és uniforme al llarg del temps. Al temps 1, durant el primer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar l’inici d’una tendència de cooperació negativa que durarà fins al temps 4 de la recerca. Així, durant els temps 1, 2 i 3, coincidint amb el curs 5è de primària, hi ha un predomini de l’indicador C (situacions de mínima cooperació), i cal destacar que en els tres temps s’alcancen pics del 100%. Aquesta situació es manté estable durant el temps 4, coincidint amb el primer trimestre de 6è de primària, ja que tot i que l’indicador C (situacions de mínima cooperació) decreix al voltant d’un 15%, les situacions de mínima cooperació dominen aquest temps amb un 83% d’evidències del total. És durant el temps 5, el segon trimestre de 6è de primària, quan la situació s’invertix i canvia totalment, ja que en aquest moment les situacions de màxima cooperació de l’indicador A alcancen una quota del 72%. Ara bé, arribats al temps 6 de la recerca, el tercer i últim trimestre de 6è de primària, de nou la situació canvia i l’indicador C, amb situacions de mínima cooperació, domina el panorama d’aquest temps amb un 56% d’evidències del total.»



Gràfic 24. La “construcció” de les competències socioemocionals alumna resistent equip del Vent

«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s’observa un clar predomini de situacions de mínima cooperació. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **el mestre** al final del primer trimestre comenta que en general Nora (l’alumna resistent) s’ha portat bé però li costa relacionar-se amb Amadeu (l’alumne amb tda-h).

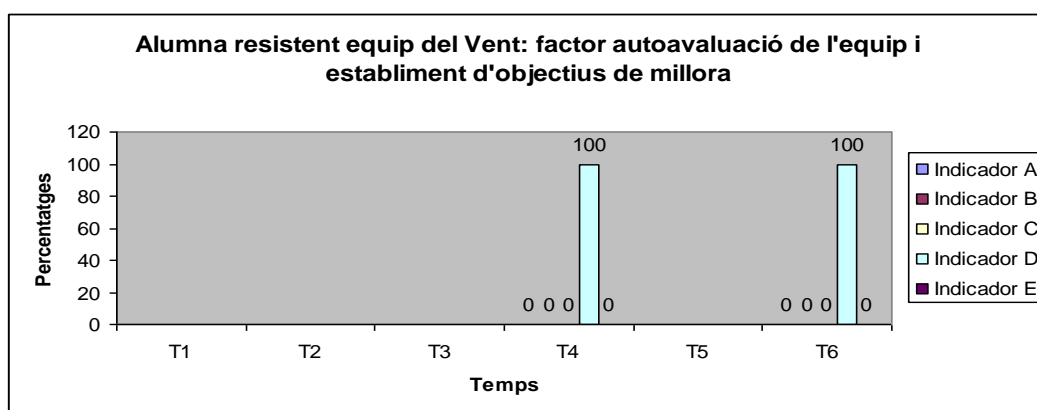
**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, s’observa un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **l’alumne amb tda-h** comenta que Nora (l’alumna resistent) abans no tenia paciència amb ell i ara en té. En una situació de mitjana cooperació, **l’alumna resistent** comenta que del treball en equip el que més li costa fer és tenir paciència, ja que de vegades té molta ràbia quan ella li diu alguna cosa a Amadeu (alumne amb tda-h) i ell no li fa cas. Nora comenta que Amadeu li contesta mal, però ara ja no té problemes perquè fa el que li ha dit la seua mare, dir-li a Amadeu el que haja de dir-li i deixar-lo que faça el que vullga. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **la mestra de compensatòria** comenta que Nora (l’alumna resistent) diu que ella parla així però per a ella avassalla un poc al parlar.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen les situacions de mínima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** mentre treballen en la tècnica *TAI*, els Números junts iguals i la Parada de 5 minuts comenta que li ha ficat una felicitació a l’agenda de Nora (l’alumna resistent) perquè havia acabat el seu Plà amb objectius d’ampliació i havia estat ajudant als companys i, a més, els havia ajudat molt bé (paciència, respecte, etc.) Pareix que Nora ho està aconseguint, no hi ha conflictes en Amadeu (l’alumne amb tda-h). En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **l’alumne amb tda-h** comenta que l’alumna resistent (Nora) i l’alumne de competència comunicativa mitjana (Moisés) es van enfadar quan en coneixement del medi el mestre va decidir que s’estudiaria el d’Amadeu (alumne tda-h) perquè estava millor justificat. Amadeu diu que sempre s’estudia lo que diuen ells, i una vegada que ix lo d’ell s’enfaden. A més, conta que ells solen dir les millors idees i aleshores tots solen acceptar-les, i que en coneixement del medi com els agrada estudiar-ho quasi sempre fan el que ells volen perquè tenen millors idees. A més a més, Amadeu creu que Moisés i Nora ho justifiquen millor que Stefan i que ell, i que en valencià com no és un treball que tu vols no hi ha problema, però en coneixement del medi si és un tema que els agrada molt no dubten en encabotar-se. I en coneixement del medi si és un tema que no els agrada també els dona un poc igual el que decidisquen estudiar.»



## h) Autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora

«La “construcció” del factor autoavaluació i objectius de millora per part de l'alumna resistent de l'equip del Vent és lineal al llarg del temps. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, el lector pot observar l'inici d'una tendència de cooperació negativa que es mantindrà fins al temps 6 de la recerca. Així, al temps 4, hi ha un predomini de situacions de bastant baixa cooperació (indicador D), que cal destacar que alcancen un pic del 100%. Durant el temps 6 de la recerca, coincidint amb el tercer i últim trimestre de 6è de primària, la situació és idèntica, ja que les situacions de bastant baixa cooperació (indicador D) alcancen un 100% de les evidències del total.»



Gràfic 25. La “construcció” de l’autoavaluació i objectius de millora alumna resistent equip del Vent

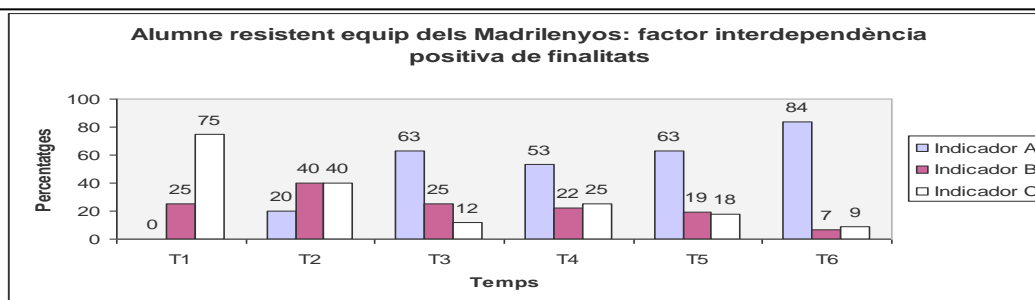
«**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, hi ha un clar predomini de les situacions de bastant baixa cooperació. En una situació de bastant baixa cooperació, **l'alumne amb poca competència comunicativa d'orige romanés** relata “Eh... natros li diem que pose la paciència al càrrec, però ella no vol” i el mestre diu “Bueno, tu dius al compromís personal” i Stefan diu “Al compromís personal, sí. Que... i Amadeu tamé liu diu, perquè natros pensem que ha de tindre més paciència, i un dia liu va dí Amadeu que pose això, i ella com... un dia li va dí a Amadeu que fique una cosa i Amadeu no hu va dí, ella va pensà... Com ell tampoc no va escoltà lo que dic yo, pos yo tampoc escolto”.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen de manera clara les situacions de bastant baixa cooperació del factor. En una situació de bastant baixa cooperació, **l'alumne de competència comunicativa mitjana** comenta que Amadeu (alumne amb tda-h) i Nora (alumna resistent) a la revisió periòdica del Pla de l'equip exigien més per tenir més nota a l'equip i no eren sincers. I està d'acord amb el mestre quan li diu que l'equip no millora perquè no hi ha sinceritat.»

## 7.1.2.2. Alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos

### a) Interdependència positiva de finalitats

«L'evolució temporal del factor interdependència positiva de finalitats en l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos queda definida per la falta d'uniformitat al llarg del temps. Al temps 1, durant el primer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar una tendència de cooperació negativa que s'allarga fins al temps 2 de la recerca. Així, al temps 1, hi ha un predomini de l'indicador C amb un 75% d'evidències de mínima cooperació. Al temps 2, durant el segon trimestre de 5è de primària, destaca que l'indicador B i C (situacions de mitjana i mínima cooperació, respectivament) s'igualen a valors del 40%. Aquesta situació canvia considerablement arribats al temps 3 de la recerca, on es pot observar l'inici d'una tendència de cooperació positiva que arribarà fins al temps 6. Així, al temps 3, durant l'últim trimestre de 5è de primària, les situacions de màxima cooperació (indicador A) alcancen valors del 63%. Al temps 4, coincidint amb el primer trimestre de 6è de primària, aquesta situació es manté constant, i el lector pot observar com aquesta tendència es defineix esglaonadament al llarg del temps. Al temps 5, el segon trimestre de 6è de primària, destaquen un 63% d'evidències de l'indicador A (situacions de màxima cooperació). I durant el temps 6, coincidint amb el tercer i últim trimestre de 6è de primària, encara hi ha un increment de més d'un 20% de les evidències de màxima cooperació a l'indicador A, alcançant valors del 84%.»



Gràfic 26. La "construcció" de la interdependència de finalitats alumne resistent equip dels Madrilenyos

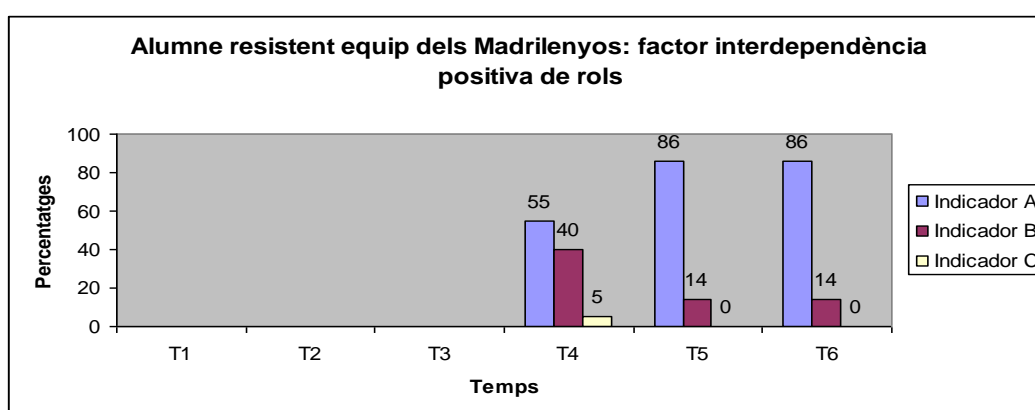
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, predominen les situacions de mínima cooperació. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** explica que Nicolau, l'alumne resistent, no complix un dels acords de la Comissió d'ajuda, ja que participa per Karim i no espera a que Karim, l'alumne d'orige immigrant, demane ajuda després de no saber explicar l'activitat en l'estructura Llapis al mig. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** comenta que a Nicolau, l'alumne resistent, li costa molt acceptar les normes de la classe i sempre ha d'argumentar-li alguna cosa al mestre encara que sàpiga que no té raó, no complint l'objectiu de l'equip complir les normes.

**Al temps 2**, durant el segon trimestre de 5è de primària, s'igualen les situacions de mitjana i mínima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** escriu en el seu Diari que la mestra de suport li ha dit a l'acabar la classe que Nicolau, l'alumne resistent, va molt bé en valencià. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que Nicolau no acaba de complir l'objectiu de l'equip donar ajuda, ja que ajuda però ràpid, perquè vol acabar el seu Diari de sessions i així no tindrà deures per a casa. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** relata que a l'alumne resistent li costa complir l'acord classe complir les normes, ja que Nicolau parla amb el mestre i li admet que no respecta les normes i, a més, que no els va dir als seus pares que les notes li havien baixat per la seua actitud inadequada.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen considerablement les situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **la família de Nicolau** (l'alumne resistent) comenta que ara està molt motivat per les notes finals, però creu que el treball en equip també l'ha portat a preocupar-se més pels companys d'equip, perquè per a ella les notes mai l'hagueren motivat a parlar tant en Alexandra (l'alumna amb dificultats d'aprenentatge) o a treballar a l'ordinador amb l'alumne immigrant d'orige marroquí (Karim). En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que en l'explicació dels 4 savis també ha hagut d'ajudar a l'alumne resistent a aprofundir més en l'explicació del contingut que s'estava estudiant. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **l'observadora externa** explica sobre la sessió de Grups d'investigació en coneixement del medi "Es combina el treball grupal amb el treball individual en certs moments. Un alumne explicita que preferiria treballar sol perquè pensa que acabaria la feina abans. No obstant, no pense que en eixe moment el seu company li estiga retardant la feina. A més és molt positiu per a l'alumnat poder treballar altres aspectes com la solidaritat, el compartir, el companyerisme, etc. " i afig "Es detecta en un alumne la falta de motivació per treballar de manera cooperativa. No obstant, a l'hora de portar a terme la tasca ho fan de manera adequada".»

## b) Interdependència positiva de rols

«A la gràfica podem observar que l'evolució temporal del factor interdependència positiva de rols en l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos queda caracteritzada per una falta de linealitat. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, s'inicia una tendència de cooperació positiva, ja que hi ha un predomini de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) amb un 55% d'evidències. Ara bé, aquest panorama millora considerablement durant els temps 5 i 6 de la recerca, corresponents al segon i tercer trimestre de 6è de primària, respectivament. Així, durant el temps 5, els valors de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) s'incrementen un 31% fins a arribar a quotes del 86%. I durant el temps 6, es manté aquest predomini de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) arribant de nou al pic del 86% d'evidències del total.»



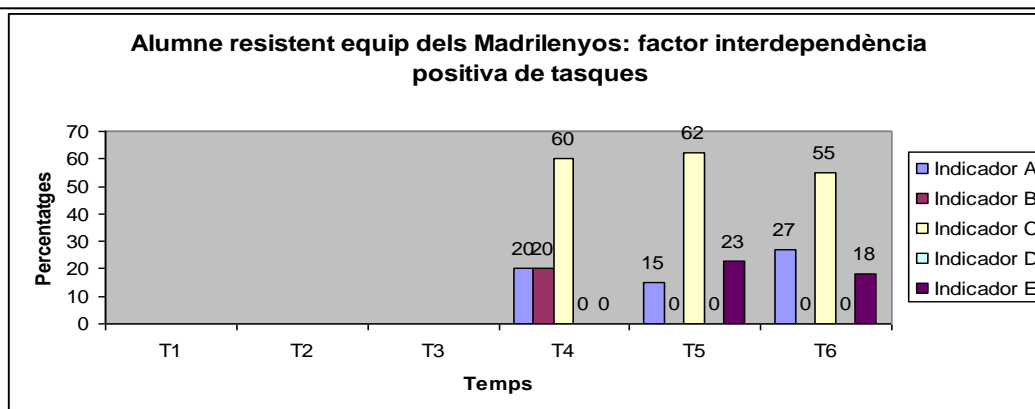
Gràfic 27. La "construcció" de la interdependència de rols alumne resistent equip dels Madrilenyos

«**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, hi ha un predomini discret de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **l'alumne resistent** quan se li pregunta en què nota que ha millorat de principi de curs a ara en el treball en equip comenta "En els càrrecs i avan" i al demanar-li una situació que ho demostre relata "Eh... responsable del material. Antes mos costae més... dí que no jugues en el material, apuntà els deures a l'agenda, però ara ya no mos coste" i al preguntar-li Perquè creus que has millorat? Diu "No hu sé, perquè ho faig milló..." i a l'insistir-li Què has fet per a fer-ho millor? Afig "Anà treballan en això i hu hai anat fen". En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que a l'assemblea mentre lligen el Diari de sessions es comenta que als coordinadors dels equips, l'alumne resistent i l'alumne amb tda-h, els costa complir la funció del seu càrrec "vetllar pel compliment de les normes" perquè estan acostumats a que açò ho faça el mestre. En una situació de mínima cooperació, **el mestre** comenta que l'alumne resistent, quan Karim és l'ajudant del coordinador i ha de parlar en nom de l'equip, es queixa i s'enfada moltes vegades en ell i li diu "No escoltes, no eres sincer...", ja que Karim no s'explica bé al transmetre allò que havien quedat a l'equip.»

**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, destaca un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **l'alumne resistent** comenta que en els càrrecs ha millorat poc però també ha millorat, i que li costen més els càrrecs però que va millorant. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que a l'assemblea ha donat *feedback* als alumnes sobre els registres de freqüència de compliment dels càrrecs que van omplir les anteriors coordinadores, i li ha cridat l'atenció que Ismael ha recordat que el secretari va ser Nicolau (l'alumne resistent) i que no va complir quasi mai la funció del càrrec "recordar els objectius i els compromisos personals del Plà de l'equip".»

### c) Interdependència positiva de tasques

«La “construcció” del factor interdependència positiva de tasques per part de l’alumne resistent de l’equip dels Madrilenyos es manté lineal al llarg del temps. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, el lector pot observar l’inici d’una tendència de cooperació mitjana que es mantindrà constant fins al temps 6 de la recerca. Així, al temps 4, hi ha un predomini d’evidències de cooperació mitjana (indicador C) que alcancen valors del 60%. Al temps 5, durant el segon trimestre de 6è de primària, es manté la mateixa situació i les situacions de cooperació mitjana (indicador C) alcancen valors del 62% del total. Al temps 6, corresponent a l’últim trimestre de 6è de primària, es pot observar com encara és l’indicador C (situacions de mitjana cooperació) el que destaca amb una quota del 55%.»



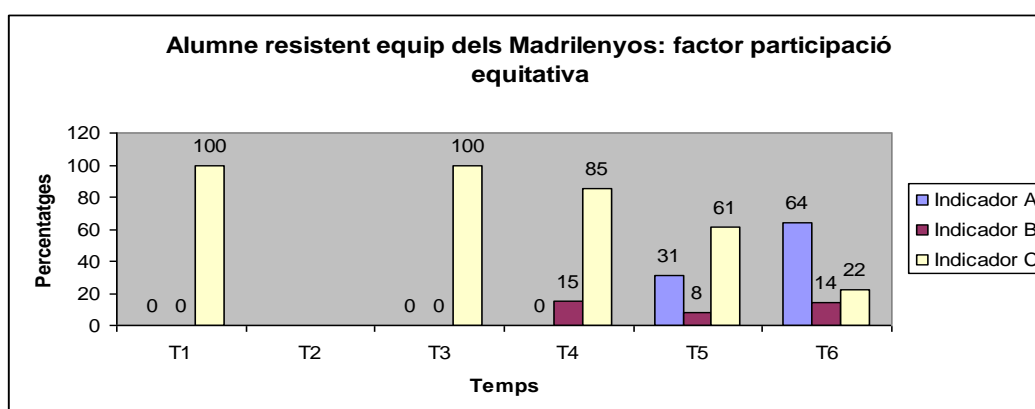
Gràfic 28. La “construcció” de la interdependència de tasques alumne resistent equip dels Madrilenyos

«**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, hi ha un predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de màxima cooperació, l’alumne immigrant sobre les dificultats que té l’alumne resistent en la tècnica Grups d’investigació en coneixement del medi diu “ninguna (...) Cadaú treballo... lo que té... lo que ha decidit fé” i sobre preocupar-se per les parts del treball dels companys explica que l’alumne resistent sí que es preocupa perquè a ell el va ajudar en el dels visigots. En una situació de bastant cooperació, el mestre comenta que l’alumne resistent (Nicolau) sobre el treball de coneixement del medi amb la tècnica Grups d’investigació ha dit “Yo sé un poc de les parts de tots menos de la de Karim”. En una situació de mitjana cooperació, un alumne amb molta competència comunicativa comenta sobre l’alumne resistent en el treball de coneixement del medi amb la tècnica Grups d’investigació “Que ell se pense que cadaú fa lo d’ell, i no és, és ajudalos tamé”.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, es manté el predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de màxima cooperació, l’alumna amb poca competència comunicativa comenta que en Grups d’investigació prenen decisions sobre el contingut entre tots. En una situació de mitjana cooperació, l’alumne resistent comenta que en Grups d’investigació combinat amb l’1-2 oral en la fase de síntesi “si estem yo i Alexandra (alumna amb dificultats d’aprenentatge) per exemple, estem sintetitzant la meua part, pos que diguem, lo que llevo ho decidisc més o menos yo, perquè és lo que tinc que llegí, i quan lo de Alexandra yo estic ahí pa llegiro i pa sabémeu milló, però la que decidix per exemple... «Pos açò ho llevo que no m’agrae mol» pos ho llevem i aban”. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, l’alumne immigrant comenta que en l’estructura específica els 4 savis una vegada l’alumne resistent va fer el power point, l’altre alumne competent de l’equip les activitats i Alexandra i ell (alumnes amb poca competència comunicativa) no van fer res, i diu que a l’equip s’ho tornaven.»

#### d) Participació equitativa

«La “construcció” del factor participació equitativa per part de l’alumne resistent de l’equip dels Madrilenyos no és lineal al llarg del temps. Durant el temps 1, corresponent al primer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar el començament d’una tendència de cooperació negativa que s’allargarà fins al temps 5 de la recerca. Tant al temps 1 com al temps 3, hi ha un predomini de l’indicador C (situacions de mínima cooperació) alcançant pics en ambdós casos del 100%. A l’inici de 6è de primària, durant el temps 4, destaquen també les situacions de mínima cooperació (indicador C) amb valors del 85%. Durant el temps 5, cap a meitat de curs de 6è de primària, encara hi ha un predomini, tot i que amb valors més baixos, de les situacions de mínima cooperació (indicador C). El canvi es produïx durant el temps 6, corresponent a l’últim trimestre de 6è de primària, ja que les evidències de màxima cooperació (indicador A) d’aquest factor alcancen una quota del 64% del total.»



Gràfic 29. La “construcció” de la participació equitativa alumne resistent equip dels Madrilenyos

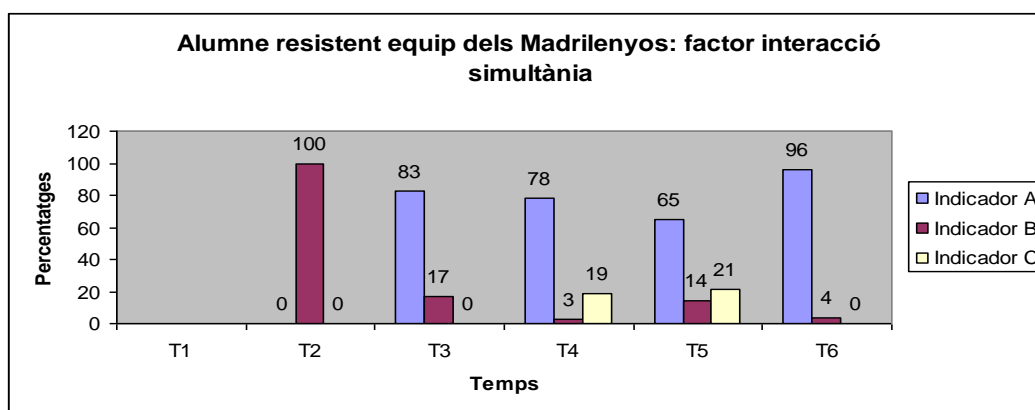
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, predominen les situacions de mínima cooperació. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **el mestre** comenta que es decidix a votacions i a Nicolau (l’alumne resistent) li senta mal perquè no es fa el que ell vol.

**Al temps 3**, durant el tercer trimestre de 5è de primària, també predominen les situacions de mínima cooperació. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **una alumna amb poca competència comunicativa** explica que Nicolau (l’alumne resistent) és qui pren les decisions en la revisió periòdica del Pla de l’equip.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, hi ha un predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **una alumna de poca competència comunicativa** comenta sobre l’alumne resistent en l’1-2 oral “Eh... avui, per exemple, eh... primé, per exemple, parlava yo i ell escoltae, después parlae ell i yo escoltava, i mos turnem i aixinas participem els dos (...) Aixinas, ho fem bé”. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que durant la sessió de valencià els Madrilenyos han exposat amb l’estructura els 4 savis, i tot i que de nou s’ha notat que portaven la iniciativa Ismael (alumne amb molta competència comunicativa) i Nicolau (alumne resistent) han pogut participar tots. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **el mestre** comenta que en l’estructura Grups d’investigació a l’emprar la tècnica Bola de neu per decidir el subtema que estudiarien a cada equip, els alumnes resistents (Nora i Nicolau) s’han enfadat, perquè com a l’equip no s’aclarien de cap manera a consensuar per decidir quin subtema, al final el mestre s’ha cenyit al que havia escrit cada membre de l’equip al seu foli sobre les raons de pes (possibilitat, urgència i importància). I ha decidit que les millors aportacions per escrit eren les d’Alexandra (alumna amb dificultats d’aprenentatge) i Amadeu (alumne amb tda-h)»

### e) Interacció simultània

«A la gràfica podem observar que en l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos la "construcció" del factor interacció simultània no és constant al llarg del temps, però a partir del temps 3 si que es manté certa constància fins al temps 5 en situacions de màxima cooperació (indicador A). Al temps 2, durant el segon trimestre del curs 5è de primària, hi ha un predomini de l'indicador B (situacions de mitjana cooperació) alcançant un pic del 100%. Al temps 3, durant el tercer i últim trimestre del curs 5è de primària, amb un 83% d'evidències de màxima cooperació (indicador A) el lector pot observar l'inici d'una tendència de cooperació positiva que arribarà fins a l'últim temps de la recerca, el temps 6. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, es manté la mateixa situació ja que l'indicador A (situacions de màxima cooperació) alcanza valors del 78%. Al temps 5, durant el segon trimestre de 6è de primària, tot i que les evidències de màxima cooperació (indicador A) disminueixen més d'un 10% i s'ubiquen a un 65%, encara hi ha un predomini d'aquest indicador. Al temps 6, corresponent a l'últim trimestre de 6è de primària, es produïx una millora notable, ja que les evidències de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) s'incrementen més d'un 30% i alcancen una quota del 96% del total.»



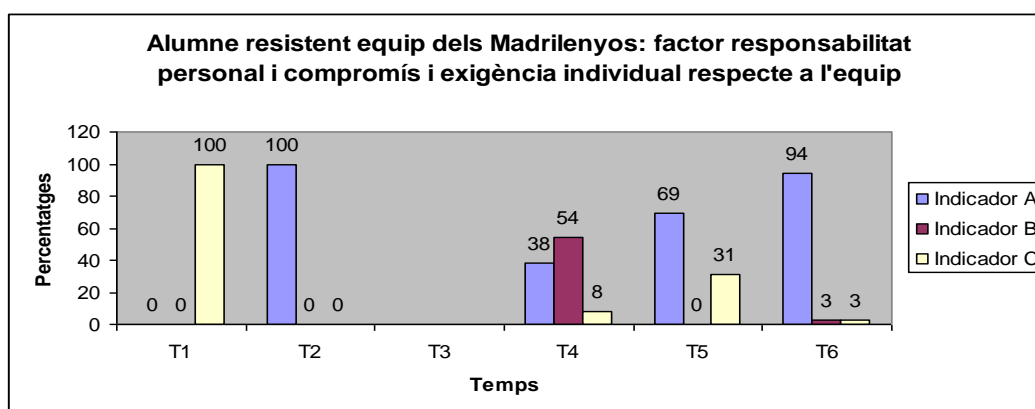
Gràfic 30. La "construcció" de la interacció simultània alumne resistent equip dels Madrilenyos

«**Al temps 2**, durant el segon trimestre de 5è de primària, predominen les situacions de mitjana cooperació. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que Nicolau, l'alumne resistent, ajuda però ràpid, perquè vol acabar el seu Diari de sessions i així no tindrà deures per a casa.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, s'hi dona un predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** mentre en coneixement del medi treballen en 1-2 dins de la fase de síntesi de la informació de la tècnica Grups d'investigació explica "Durant la sessió els alumnes que treballaven amb 1-2 ho han fet molt bé. He vist com Nicolau (l'alumne resistent), tot i que s'ha queixat perquè sempre treballava amb els mateixos xiquets i perquè preferia treballar individual, ajudava a Karim i l'implicava molt. Genial!" En una situació de mitjana cooperació, **l'alumne immigrant** comenta que Nicolau (l'alumne resistent) abans s'esforçava molt en l'estructura específica Números junts iguals i ho corregien per la nota, però ara no ho fan massa perquè no els dona temps d'acabar-ho tots a la vegada, ja que ho acaben just però no ho acaben tot, i no sempre poden passar-se els quadernets per corregir-se entre ells.»

## f) Responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip

«L'evolució temporal del factor responsabilitat, compromís i exigència individual en l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos queda definida per la falta d'uniformitat al llarg del temps. La situació als temps 1, 2 i 4 queda representada per un ziga-zaga, i als temps 5 i 6 destaca una tendència de cooperació positiva esglaonada. Durant el temps 1, corresponent al primer trimestre de 5è de primària, hi ha un predomini de situacions de mínima cooperació (indicador C) amb un pic del 100%. Durant el temps 2, el segon trimestre de 5è de primària, la situació canvia considerablement ja que s'alcança altre pic del 100% però en aquesta ocasió de situacions de màxima cooperació (indicador A). Arribats al temps 4, corresponent al primer trimestre de 6è de primària, de nou altre canvi, ja que destaquen el 54% d'evidències de mitjana cooperació (indicador B). És durant el temps 5, el segon trimestre de 6è de primària, quan la situació millora molt ja que es pot observar un predomini de l'indicador A (situacions de màxima cooperació) amb valors del 69% del total. Durant el temps 6, esglaonadament, la millora és notable perquè l'indicador A (situacions de màxima cooperació) s'incrementa un 25% i alcanza una quota del 94%.»



Gràfic 31. La "construcció" de la responsabilitat i exigència individual alumne resistent Madrilenyos

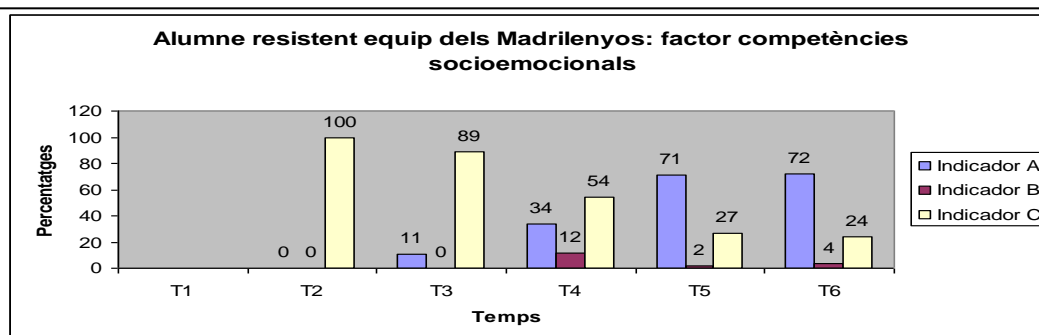
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s'observa un clar predomini de situacions de mínima cooperació. En una situació de mínima cooperació, el mestre relata "a Nicolau (l'alumne resistent) li costa molt acceptar les normes, sempre ha d'argumentar-li alguna cosa al mestre encara que sàpiga que no tinga raó".»

**Al temps 2**, durant el segon trimestre de 5è de primària, es produïx un canvi ja que el predomini passa a ser de les situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta que a l'equip dels Madrilenyos tots han fet el deures.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen de nou les situacions de màxima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, **la família de l'alumne resistent** comenta que el seu fill ha sigut més responsable ara que abans. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta "Arrel de la solidaritat, mentre revisaven el Pla de l'equip, Ismael ha comentat que Nicolau (l'alumne resistent) encara no era del tot solidari. Concretament ha dit... «Pense en ell i és ell». Avui Nicolau no ha vingut a classe". En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** comenta sobre la tècnica *TAI* en parelles més homogènies "I és que els alumnes, si els companys no els demanen ajuda, durant la *TAI* no solen oferir la seua ajuda perquè estan molt engrescats en la seua feina. Alguna volta ho han dit els alumnes més capaços... «Si no demanen ajuda...». Pareix com que si no demanen ajuda es desentenguen de la resta de membres de l'equip".»

## g) Competències socioemocionals

«A la gràfica podem observar que en l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenys la "construcció" del factor competències socioemocionals no és uniforme al llarg del temps. Al temps 2, durant el segon trimestre de 5è de primària, amb un pic del 100% d'evidències de mínima cooperació (indicador C) el lector pot observar l'inici d'una tendència de cooperació negativa que s'allargarà fins al temps 4 de la recerca. Al temps 3, durant el tercer trimestre de 5è de primària, es repeteix la mateixa situació ja que encara hi ha un predomini de l'indicador C (situacions de mínima cooperació) amb un 89%. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, tot i que les evidències de l'indicador C (situacions de mínima cooperació) disminueixen més d'un 30%, encara destaca aquest indicador amb valors del 54%. La situació millora notablement durant el temps 5, corresponent al segon trimestre de 5è de primària, ja que les situacions de màxima cooperació (indicador A) alcancen una quota del 71% del total. Durant el temps 6, l'últim trimestre de 6è de primària, la situació és quasi idèntica ja que les codificacions de màxima cooperació (indicador A) es mantenen a un 72%.»



Gràfic 32. La "construcció" de les competències socioemocionals alumne resistent Madrilenys

«**Al temps 2**, durant el segon trimestre de 5è de primària, destaquen de manera clara les situacions de mínima cooperació del factor. En una situació de mínima cooperació, **el mestre** comenta que durant la classe de matemàtiques amb la tècnica *TAI* ell i la mestra de suport fan recomanacions als alumnes per tal de facilitar-los l'aprenentatge, però Nicolau (alumne resistent) i Nora (alumna resistent) no fan cas i van totalment a la seua. El mestre comenta que als que més els costa fer cas d'aquestes recomanacions és a Nicolau i a Nora, però no els obliguen.

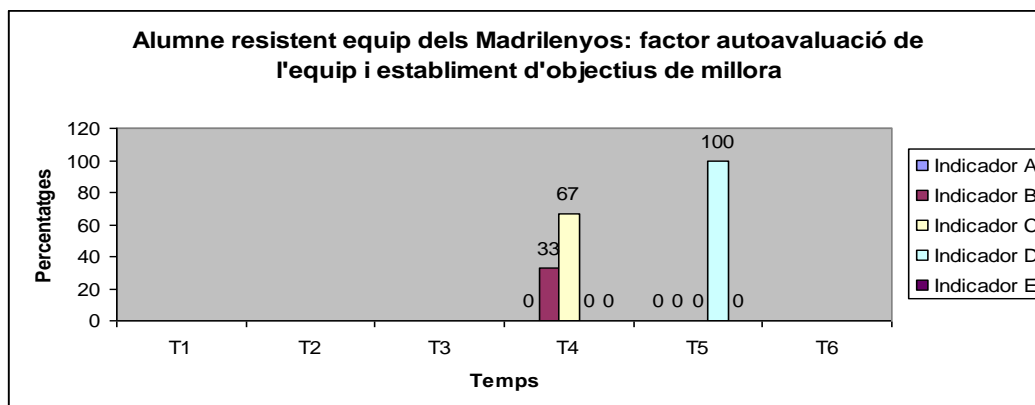
**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, s'hi dona un predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **l'alumne d'orige àrab poc competent** comenta que a 5è Nicolau (l'alumne resistent) li va parlar mal a Alexandra (alumna amb poca competència comunicativa) i la va fer plorar, però que a ell ara li parla bé. En una situació de mitjana cooperació, **una alumna amb poca competència comunicativa** explica sobre Nicolau (l'alumne resistent) "En Llapis al mig li coste un poc perquè... quan acabem... expliquem i fem l'exercici, no?, i si ell acabe antes a lo milló, se'n va un poc i escomence l'atre sense volé, però... va milloran, cada vegà millore més" (aspectes comunicatius: respectar el torn a l'escriure). En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **la mestra de compensatòria** comenta que Nicolau (alumne resistent) intenta imposar el seu criteri en l'elaboració del Mapa conceptual en Grups d'investigació en coneixement del medi, ja que no escolta les recomanacions de la mestra de suport ni dels companys de l'equip.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen de nou les situacions de màxima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, **una alumna amb poca competència comunicativa** comenta sobre Nicolau (l'alumne resistent) que a 5è curs la insultava i ara no insulta ni res, i es porten bé. En una situació de mitjana cooperació, **una alumna amb poca competència comunicativa** comenta sobre Nicolau (l'alumne resistent) "Eh... ña vegaes que quan natros donem la opinió ña vegaes que aceptala un poc, li coste. Però ña vegaes que sí que l'accepte, però això és lo que li coste (...). Ara ya no hu fa tan". En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **la família de l'alumne resistent** comenta que el seu fill no va admitir que les idees d'Alexandra (alumna amb poca competència comunicativa) eren millors en l'elecció del tema del projecte.»



## h) Autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora

«La “construcció” del factor autoavaluació i objectius de millora per part de l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenys queda caracteritzada per una tendència regressiva. Durant el temps 4, corresponent al primer trimestre de 6è de primària, el lector pot observar amb un 67% d'evidències de mitjana cooperació (indicador C) com s'inicia aquesta tendència de cooperació negativa. Així, durant el temps 5 de la recerca, el segon trimestre de 6è de primària, l'indicador D alcanza un pic del 100% amb situacions de bastant baixa cooperació.»



Gràfic 33. La “construcció” de l'autoavaluació i objectius de millora alumne resistent Madrilenys

«**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, predominen les situacions de mitjana cooperació. En una situació de bastant alta cooperació, **el mestre** comenta que en la revisió periòdica del Plà de l'equip Ismael (alumne amb molta competència comunicativa) li ha dit que ell i Nicolau (l'alumne resistent) volen continuar ficant el mateix compromís personal perquè ja quasi el tenen “centrar-se en les tasques”. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que en la revisió periòdica del Plà de l'equip Karim quan avaluava a Nicolau (l'alumne resistent) com si no vullguera dir-li el que pensava per si Nicolau s'enfadava, i el mestre li ha dit a Nicolau que no s'havia d'enfadar perquè dels errors s'aprèn moltíssim.»

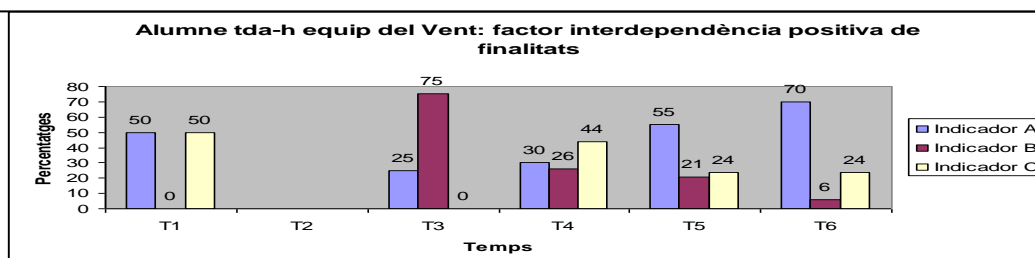
**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, destaquen de manera clara les situacions de bastant baixa cooperació del factor. En una situació de bastant baixa cooperació, **l'alumne d'orige àrab** explica que Nicolau (l'alumne resistent) volia imposar la seua opinió quan en la revisió periòdica no era sincer en reconèixer que no baixava el to de la veu i no podien continuar treballant, i afegir que açò va passar sols una vegada i va ser a la revisió periòdica del Plà passat (no en la d'ara que havia anat bé).»

### 7.1.3. 3ª pregunta d'investigació: Com ha “construït” els factors de qualitat un alumne amb tda-h?

#### 7.1.3.1. Alumne amb tda-h equip del Vent

##### a) Interdependència positiva de finalitats

«A la gràfica podem observar que en l'alumne tda-h de l'equip del Vent la “construcció” del factor interdependència positiva de finalitats al llarg dels 6 temps de l'estudi no és lineal. Els temps de l'1 al 4 mostren una tendència de cooperació negativa, i els temps 5 i 6 una tendència de cooperació positiva esglaonada. Al temps 1, corresponent al primer trimestre de 5è de primària, comença aquesta tendència negativa ja que s'igualen les situacions de màxima (indicador A) i mínima cooperació (indicador C) a valors del 50%. Al temps 3, durant el tercer i últim trimestre de 5è de primària, hi ha un predomini de l'indicador B amb un 75% d'evidències de mitjana cooperació. Durant el temps 4, l'inici de curs de 6è de primària, aquesta situació empitjora ja que destaca l'indicador C (situacions de mínima cooperació) alcançant una quota del 44%. Durant el temps 5, el segon trimestre de 6è de primària, la situació canvia considerablement perquè passen a dominar el panorama el 55% d'evidències de màxima cooperació (indicador A). Durant el temps 6, corresponent a l'últim trimestre de 6è de primària, esglaonadament, la situació millora perquè s'incrementen un 15% les evidències de màxima cooperació (indicador A) arribant a valors del 70% del total.»



Gràfic 34. La “construcció” de la interdependència positiva de finalitats alumne tda-h equip Vent

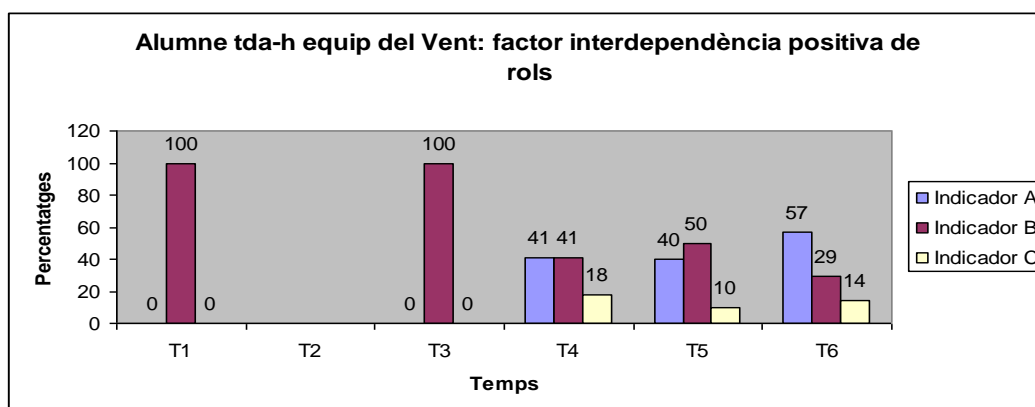
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s'igualen les situacions de màxima i mínima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** relata al seu Diari “a l'equip del Vent ara ja tot l'alumnat fa els deures dia a dia” complint amb l'objectiu de l'equip fer els deures. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** comenta que l'alumne amb tda-h no complix l'objectiu de l'equip complir les normes, ja que quan a finals del primer trimestre els alumnes s'autoavaluen l'actitud i el comportament li comenta a l'alumne amb tda-h que li baixarà la nota per tot el que va fer a principi de curs.

**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, la situació empitjora ja que les situacions de mínima cooperació passen a un primer pla. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta que l'alumne amb tda-h en matemàtiques amb la tècnica TAI ho té clar i està motivat, i quan el mestre el felicita aquest li diu “Vull traure bona nota”. En una situació de mitjana cooperació, **la mestra de pedagogia terapèutica** relata que en valencià l'alumne amb tda-h no acaba d'esforçar-se en aprendre els continguts (...) I aixina que és més despreocupat, eh... Amadeu. Amadeu... yo crec que ya ho fa perquè li agrada que la gent estiga damunt d'ell (...) Ell té eixe rol de a mi me tenen que ajudar sempre i... tampoc agarra ell la iniciativa, no fa ell per iniciar algo” i afig “És que sempre tenen preocupació per Amadeu perquè és el únic que sempre va a remolque, no? I... porten igual. Però és que ell té l'actitud còmoda, de com yo... no faig res, però és que el del costat me va dir, entonces pa que tinc yo que iniciar el moviment, eh... pa que tinc que caminar si me van a espentejar per darrere, pos esto és lo mateix (...) ell espera a que li diguen... sobretot Moisès, Moisès és el que està sempre, és el que està mol damun d'ell”. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **un alumne de competència comunicativa mitjana** (Moisès) comenta sobre l'alumne amb tda-h “No hu sé, ell sempre diu que ho fa, ho fa però no hu fa” i dona l'exemple que quan li pregunten pel matí si ha fet la feina de coneixement del medi en la tècnica Grups d'investigació els diu que sí, i per la vesprada els diu que s'ho ha oblidat a casa. Però Moisès diu que és perquè no ho té fet, no complint amb l'objectiu de l'equip ser sincers.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen les situacions de màxima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, **l'alumna resistent** explica que l'alumne amb tda-h en Grups d'investigació en coneixement del medi estudia perquè li agrada molt i diu “ (...) ell coneixement del medi li agrae, li agrae mol, i entonces ell s'estudie les coses i això i hu explique”. En una situació de mitjana cooperació, **l'alumna resistent** afirma que la norma de l'equip “estar atents” l'alumne amb tda-h no l'acaba de complir, i explica que en l'estructura simple Foli giratori Amadeu, de vegades, no està atent, i el posen a prova, i després li ho tornen a explicar, però ara ho està millorant. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **l'alumna resistent** explica que l'alumne amb tda-h en l'estructura simple els 4 savis en valencià i en castellà, de vegades, no estudia, i comenta que no ho entén perquè sol ser molt curt i en canvi en coneixement del medi en la tècnica Grups d'investigació que és molt llarg si que estudia.»

## b) Interdependència positiva de rols

«A la gràfica podem observar que en l'alumne amb tda-h de l'equip del Vent la "construcció" del factor interdependència positiva de rols no és uniforme al llarg del temps. Al temps 1, durant el primer trimestre de 5è de primària, s'inicia una tendència de cooperació mitjana que s'allargarà fins al temps 5 de la recerca. Als temps 1 i 3, corresponents al primer i tercer trimestre de 5è de primària, respectivament, hi ha un predomini de situacions de cooperació mitjana (indicador B) alcançant en ambdós casos un pic del 100%. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, pareix que la situació millora una mica respecte al temps anterior, ja que s'igualen les situacions de màxima (indicador A) i mitjana cooperació (indicador B) a valors del 41%. Ara bé, aquesta situació empitjora un poc durant el temps 5, ja que de nou l'indicador B (situacions de mitjana cooperació) destaca amb un 50% d'evidències del total. Finalment, durant el temps 6, coincidint amb el tercer trimestre de 6è de primària, la situació canvia considerablement, perquè amb un 57% d'evidències de màxima cooperació el predomini és de l'indicador A del factor.»



Gràfic 35. La "construcció" de la interdependència positiva de rols alumne tda-h equip del Vent

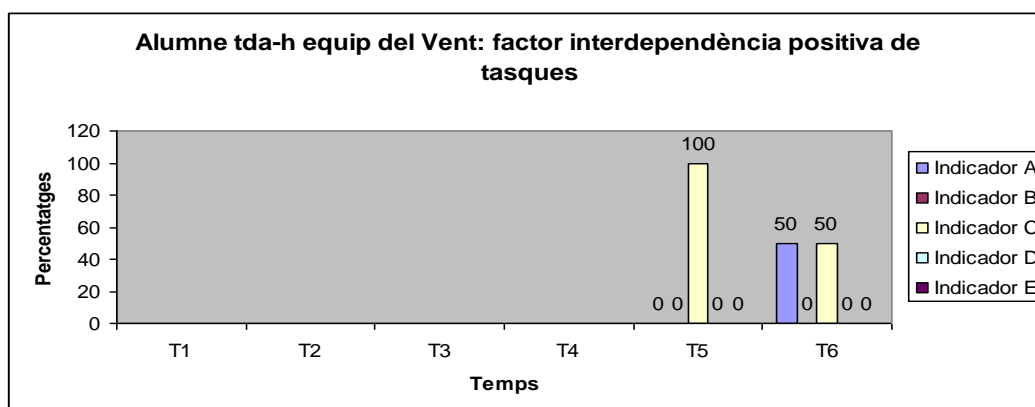
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, destaca un clar predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de mitjana cooperació, **l'alumna resistent** comenta en la Comissió d'ajuda que l'alumne amb tda-h s'oblida de complir una funció de l'ajudant del coordinador directament relacionada amb el treball en equip, "baixar el to de la veu".

**Al temps 3**, durant el tercer trimestre de 5è de primària, de nou predominen de manera clara de situacions de mitjana cooperació. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que l'alumne amb tda-h no complix amb la funció del càrrec de secretari "fer el diari de sessions", ja que s'ha deixat el diari de sessions a casa. I afig que, últimament, a l'alumne amb tda-h, li costa centrar-se i que açò també ho ha parlat amb algun mestre de l'escola. A més, explica que l'alumne amb tda-h durant el primer i el segon trimestre estava més per la feina.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen bastant les situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **l'alumne immigrant** creu que l'alumne amb tda-h de principi de curs a ara ha millorat una mica en els càrrecs. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que l'alumne amb tda-h no complix amb la seua funció "fer el Diari de sessions" mentre és secretari. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** comenta que l'alumne amb tda-h complix la funció de secretari "recordar als membres de l'equip els compromisos personals i els objectius de l'equip", però mentre el mestre estava fent una explicació a la pissarra.»

### c) Interdependència positiva de tasques

«La “construcció” del factor interdependència positiva de tasques per part de l’alumne amb tda-h de l’equip del Vent queda caracteritzada per una falta de linealitat al llarg del temps. Durant el temps 5, corresponent al segon trimestre de 6è de primària, el lector pot observar un predomini de situacions de mitjana cooperació, ja que l’indicador C alcanza un pic del 100%. Ara bé, durant el temps 6, coincidint amb el final de curs de 6è de primària, la situació pareix que millore una mica respecte al temps anterior, ja que s’igualen les situacions de màxima (indicador A) i mitjana cooperació (indicador C) a valors del 50%.»



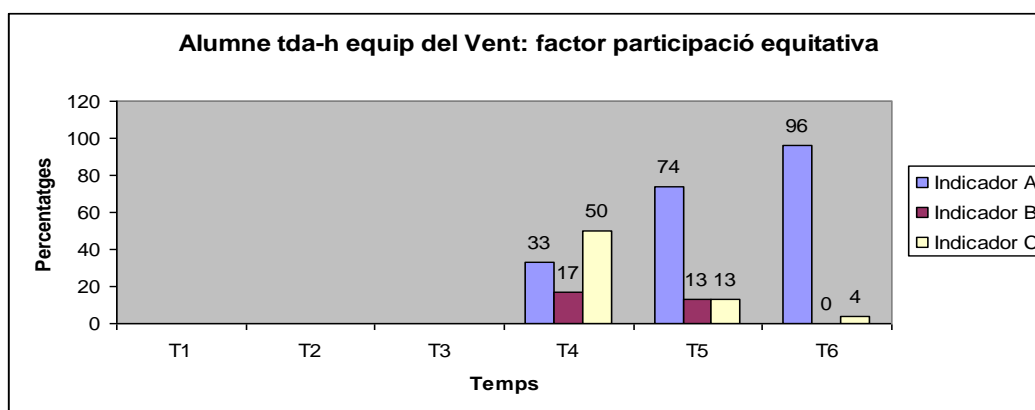
Gràfic 36. La “construcció” de la interdependència positiva de tasques alumne tda-h equip del Vent

«**Al temps 5**, durant el segon trimestre de 6è de primària, es produïx un clar predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de mitjana cooperació, l’alumne amb tda-h comenta que en l’estructura cooperativa simple especifica els 2 savis no s’ho van preparar junts, sinó que cadascú s’ho va preparar pel seu costat.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, s’igualen les situacions de màxima i mitjana cooperació. En una situació de màxima cooperació, un alumne de competència comunicativa mitjana explica sobre l’alumne amb tda-h en Grups d’investigació en coneixement del medi, respecte a discutir amb els companys sobre quina és la millor manera de fer les tasques, “Yo crec que sí, perquè ell sempre done idees, per exemple, diem... «Açò hu podem llevà?» i ell... «Home, llevalo del tot no, a lo milló açò ho podem ajuntà en allò» i entones sí que discutix, si que parla”. En una situació de mitjana cooperació, l’alumne amb tda-h comenta que en l’estructura els 4 savis ha sigut molt difícil quedar fora de l’escola per preparar-ho junts.»

#### d) Participació equitativa

«La “construcció” del factor participació equitativa per part de l’alumne amb tda-h de l’equip del Vent no és lineal al llarg del temps. Pel que fa al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, predominen les situacions de mínima cooperació del factor amb un 50% d’evidències de l’indicador C. Durant el temps 5, el segon trimestre de 6è de primària, la situació canvia notablement ja que l’indicador A s’incrementa més del 40%, i amb el 74% d’evidències de màxima cooperació podem dir que comença una tendència de cooperació positiva. Així, durant el temps 6 de la recerca, corresponent al tercer trimestre de 6è de primària, el lector pot observar com de manera esglaonada s’incrementen les situacions de màxima cooperació (indicador A) fins arribar a un pic del 96%.»



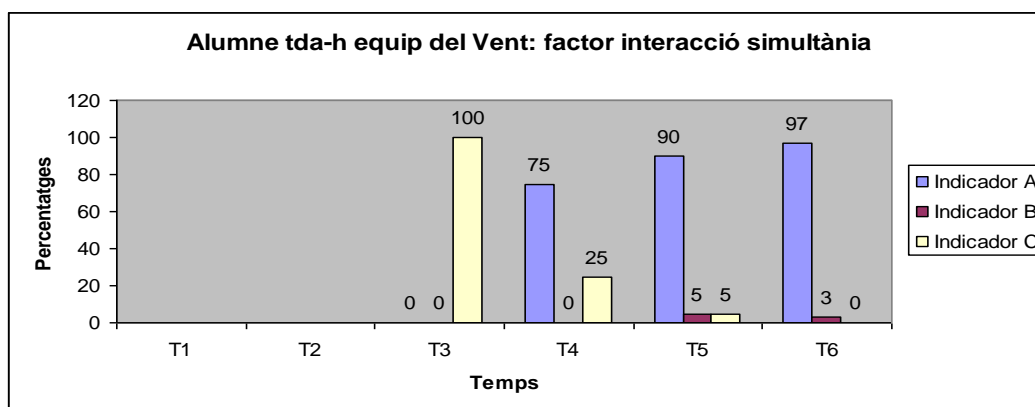
Gràfic 37. La “construcció” de la participació equitativa alumne tda-h equip del Vent

«**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, predominen les situacions de mínima cooperació. En una situació de màxima cooperació, l’alumne amb tda-h sobre si tots participen per igual comenta “sí (...) Ña vegaes que yo dic això i después pos diuen... La podríem millorà eixa idea, i la millorem”. En una situació de mitjana cooperació, l’alumna resistent explica “ña alguna vegà que comencen a parlà i que Amadeu (l’alumne amb tda-h) se quede ahí un poquet i que no diu res. I avan” i afig “(...) yo dic que parlem u això pos ell se quede ahí marginat i no diu res”. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, la mestra de compensatòria explica “Amadeu (l’alumne amb tda-h) també deixa un poc que facen els altres companys de l’equip (...) deixa que decidisquen les coses Moisés i Nora”.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, hi ha un predomini clar de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, la mestra de pedagogia terapèutica creu que Amadeu (l’alumne amb tda-h) sí que participa en les estructures cooperatives simples, però podria implicar-se més. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, el mestre comenta “No és fàcil gestionar una classe on es dóna tant la veu a l’alumnat, i em costa perquè l’alumnat com que sempre volen eixir-se’n en el d’ells, i quan jo dic algo ho qüestionen... I està bé que ho qüestionen, però a voltes tot i que no tenen la raó no acaben dient-me... «Sí, Santi, era així». Últimament açò mateix que estic contant els passa a Amadeu (l’alumne amb tda-h), a Nora, a Moisés, a Nicolau i a Ismael.»

### e) Interacció simultània

«A la gràfica podem observar que en l'alumne tda-h de l'equip del Vent la "construcció" del factor interacció simultània no és lineal al llarg del temps, però a partir del temps 4 s'observa certa uniformitat en les situacions de màxima cooperació (indicador A). Al temps 3, durant l'últim trimestre de 5è de primària, hi ha un predomini de situacions de mínima cooperació del factor, ja que l'indicador C alcanza un pic del 100%. Al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, el lector pot observar que la situació canvia notablement, ja que s'inicia una tendència de cooperació positiva esglaonada fins al temps 6 de la recerca. Així, al temps 4, destaquen el 75% d'evidències de màxima cooperació de l'indicador A. Al temps 5, durant el segon trimestre de 6è de primària, la situació millora més ja que l'indicador A augmenta un 15% i s'ubica a valors del 90%. Finalment, al temps 6, durant el tercer trimestre de 6è de primària, podem dir que l'indicador A (situacions de màxima cooperació) domina el panorama amb una quota del 97%.»



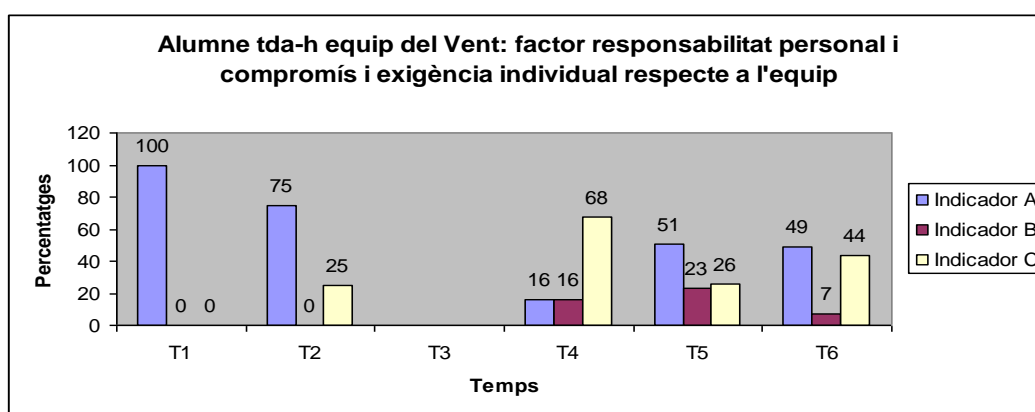
Gràfic 38. La "construcció" de la interacció simultània alumne tda-h equip del Vent

«**Al temps 3**, durant el tercer trimestre de 5è de primària, predominen les situacions de mínima cooperació. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, **el mestre** comenta que està d'acord amb els membres de l'equip del Vent quan li diuen que Amadeu (l'alumne amb tda-h) no fa cas a allò que li diu cada membre de l'equip mentre fan una adaptació de l'estructura simple 1-2-4, l'1-5.

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, hi ha un predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta que Amadeu (l'alumne amb tda-h) ajuda a Nora (l'alumna resistent) a redactar la seua part del treball en la tècnica Grups d'investigació en coneixement del medi, ja que Amadeu és realment savi en el tema que estaven estudiant. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** comenta que mentre treballen amb la tècnica TAI combinada amb els 5 savis i els Números junts iguals en parelles més homogènies "els alumnes que tenen més dificultats, com Karim i Amadeu (alumne amb tda-h), es veuen com cohibits, no demanen massa ajuda als companys... Per altra part, Stefan, per exemple, està faltant moltíssim. I Amadeu, com treballa poc o no treballa a casa s'endarrerix en la seqüència didàctica. Durant la sessió, Amadeu i Stefan han treballat junts, ja que anaven, més o menys, pel mateix objectiu".»

f) Responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip

«L'evolució temporal del factor responsabilitat, compromís i exigència individual en l'alumne amb tda-h de l'equip del Vent queda definida per una falta de linealitat al llarg del temps. Durant el temps 1, coincidint amb el primer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar l'inici d'una tendència de cooperació positiva decreixent que sols arribarà fins al temps 2. Així, al temps 1, hi ha un predomini de l'indicador A (situacions de màxima cooperació), ja que alcanza un pic del 100%. Aquesta situació es manté durant el temps 2 de la recerca, i tot i que l'indicador A disminueix un 15%, encara destaca amb una quota del 75%. Ara bé, durant el temps 4, el primer trimestre de 6è de primària, aquesta situació canvia totalment, ja que l'indicador C amb el 68% d'evidències de mínima cooperació passa a dominar el panorama d'aquest temps. Durant el temps 5, el segon trimestre de 6è de primària, de nou es produïx altre canvi amb un domini de l'indicador A amb el 51% d'evidències de màxima cooperació. Durant el temps 6, coincidint amb l'últim trimestre de 6è de primària, destaquen l'indicador A (situacions de màxima cooperació) i l'indicador C amb un 49% i 44%, respectivament.»



Gràfic 39. La "construcció" de la responsabilitat personal i exigència individual alumne tda-h

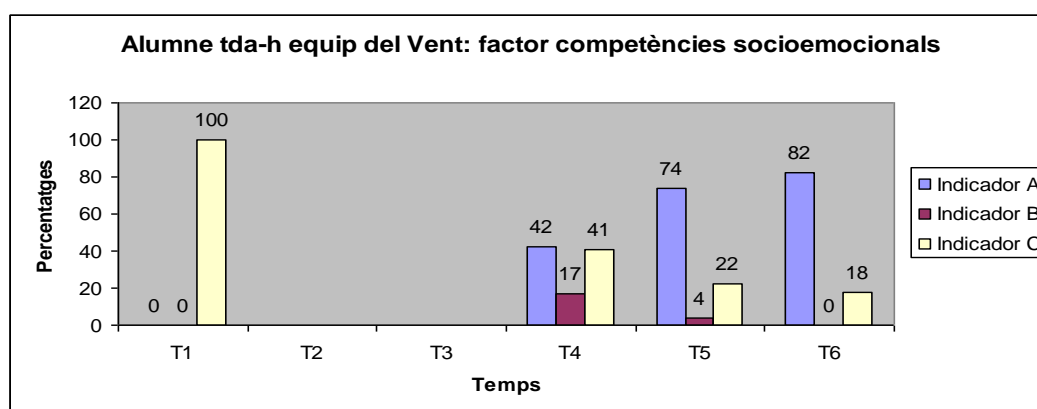
«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s'observa un clar predomini de situacions de màxima cooperació. En una situació de màxima cooperació, el mestre comenta que a l'equip del Vent ara ja tot l'alumnat fa els deures dia a dia.

**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, es produïx un canvi, ja que el predomini passa a ser de les situacions de mínima cooperació. En una situació de màxima cooperació, la mestra de compensatòria comenta sobre l'alumne amb tda-h en la tècnica Grups d'investigació "Amadeu (l'alumne tda-h) ara compleix més en les tasques". En una situació de mitjana cooperació, la mestra de pedagogia terapèutica comenta "Sí, en general sí, però yo crec que Amadeu (l'alumne amb tda-h) podria ser més responsable en el seu propi treball (...) per a que el grup pos treball molt millor, si ya treballen bé, pos ara treballar millor, millor". En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, un alumne de competència comunicativa mitjana comenta sobre l'alumne amb tda-h en Grups d'investigació "ell agarre les coses que li agrauen, però lo que li passe és que ell, per exemple, agarre una cosa i diu que la fa, la fa, però no la fa, és una cosa que no s'aclarix mol, a resumí la informació no s'aclarix mol em paix".

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, pràcticament s'igualen les situacions de màxima i mínima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, un alumne de competència comunicativa mitjana comenta que Amadeu (l'alumne amb tda-h) en els compromisos personals sí que ha sigut responsable perquè ell n'ha tingut un i Amadeu tres o quatre. En una situació de mitjana cooperació, el mestre comenta que Moisés li ha dit a Amadeu (alumne amb tda-h) que es centrara en les tasques mentre treballaven amb l'estructura 1-2 oral en valencià. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l'equip, l'alumne amb tda-h comenta que en la tècnica Tutoria entre iguals no va entregar el treball a temps i quan se li pregunta perquè ho va fer diu... «No ho sé, moltes vegades pels companys (...) perquè me maregen i tot això» i afeg que li dona igual el que li diguen i que de vegades els companys s'enfaden en ell perquè de vegades no fa la feina.»

## g) Competències socioemocionals

«La “construcció” del factor competències socioemocionals per part de l’alumne amb tda-h de l’equip del Vent no és lineal al llarg del temps. Al temps 1, durant el primer trimestre de 5è de primària, el lector pot observar un predomini de situacions de mínima cooperació, ja que l’indicador C alcanza un pic del 100%. Més endavant, al temps 4, durant el primer trimestre de 6è de primària, la situació comença a canviar perquè l’indicador A del factor alcanza un 42% d’evidències de màxima cooperació. Aquest és l’inici d’una tendència de cooperació positiva esglaonada, ja que durant el temps 5 es produïx un canvi notable quan l’indicador A (situacions de màxima cooperació) s’incrementa més del 30% i alcanza valors del 74%. Ara bé, aquesta situació encara millora més durant el temps 6, coincidint amb el trimestre final de 6è de primària, ja que l’indicador A (situacions de màxima cooperació) augmenta fins alcanzar una quota del 82%.»



Gràfic 40. La “construcció” de les competències socioemocionals alumne tda-h equip del Vent

«**Al temps 1**, durant el primer trimestre de 5è de primària, s’observa un clar predomini de situacions de mínima cooperació. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **el mestre** explica que al final del primer trimestre li comenta a Amadeu (l’alumne amb tda-h) que li baixarà la nota per tot el que va fer a principi de curs.

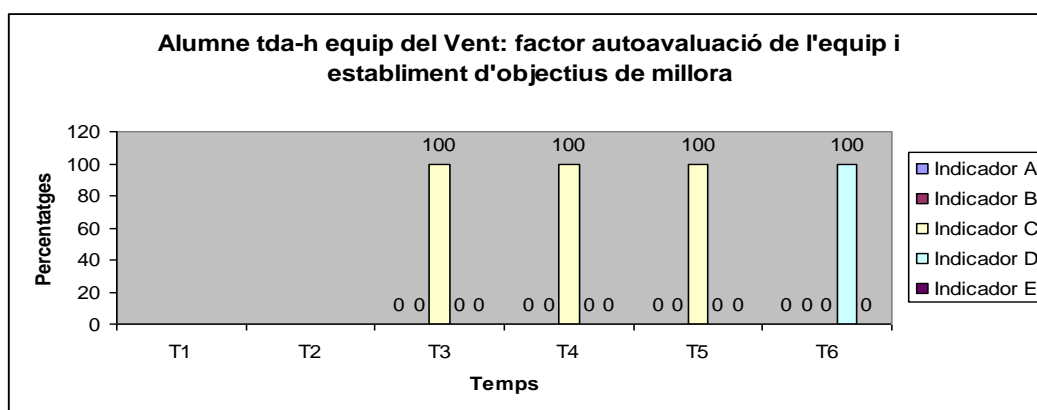
**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, pràcticament s’igualen les situacions de màxima i mínima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, **el mestre** comenta que durant el curs 6è de primària ha vist a Amadeu (l’alumne amb tda-h) i a Nora (l’alumna resistent) treballar junts per parelles ajudar-se i compenetrar-se bé, i és que Amadeu se l’estima a Nora, i la fa riure, però ella en principi no ho viu igual. En una situació de mitjana cooperació, **la família de l’alumne amb tda-h** arran que comenta que al principi del treball en equip els alumnes “xocaven” més entre ells, explica “però crec que s’han anat acoplant entre ells i ara cadaú més o menys sap com tracta al company (...) però ara crec que s’han anat acoplant uns als altres (...) perquè Amadeu no diu res (...)” i el mestre pregunta No et comenta res ara? Al que respon “De moment, aixina de... en concret, no. De problemes o això no m’ha dit res” i més endavant torna a dir “més o menys no fan problemes entre ells (...)” i el mestre diu “i pareix que poc a poc s’estan...” i la mare remata “... acoplan més entre ells”. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **el mestre** comenta “en l’assemblea ha començat a recordar els acords Nicolau (l’alumne resistent), però Amadeu (l’alumne amb tda-h) impulsivament s’ha posat a xarrar al mateix temps que Nicolau i no s’entenia res, al que Nicolau li ha dit que s’haguera pogut esperar a que acabara ell, però Amadeu ha continuat recordant els objectius i els compromisos personals en veu alta. Nicolau feia una cara...”

**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, predominen les situacions de màxima cooperació del factor. En una situació de màxima cooperació, **l’alumne de competència comunicativa mitjana** comenta que Amadeu (l’alumne amb tda-h) el que fa molt bé és donar ajuda. En una situació de mínima cooperació, que dificulta el funcionament de l’equip, **el mestre** comenta que durant l’assemblea Moisès (de competència comunicativa mitjana) ha dit que ara el que no parlava bé era Amadeu (alumne amb tda-h) a Stefan (alumne d’orige romanès amb dificultats d’aprenentatge).»



## h) Autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora

«A la gràfica podem observar que en l'alumne amb tda-h de l'equip del Vent la "construcció" del factor autoavaluació i objectius de millora no és lineal, però s'observa uniformitat en les situacions de mitjana cooperació (indicador B) durant els temps 3, 4 i 5 de la recerca. Al temps 3, l'últim trimestre de 5è de primària, el lector pot observar com s'inicia una tendència de cooperació mitjana que durarà fins al temps 5 de l'estudi. Així, durant el temps 3, hi ha un predomini de l'indicador C (situacions de mitjana cooperació), ja que s'alcança un pic del 100%. Ara bé, pel que fa als temps 4 i 5, coincidint amb el primer i segon trimestre de 6è de primària, respectivament, la situació es manté idèntica al temps anterior, ja que en ambdós casos les situacions de mitjana cooperació (indicador C) alcancen pics del 100%. Finalment, durant el temps 6, el tercer i últim trimestre de 6è de primària, la situació empitjora, ja que l'indicador D, amb situacions de bastant baixa cooperació del factor, alcanza de nou altre pic del 100%.»



Gràfic 41. La "construcció" de l'autoavaluació i objectius de millora alumne tda-h equip del Vent

«**Al temps 3**, durant el tercer trimestre de 5è de primària, s'hi dona un clar predomini de situacions mitjana cooperació. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** conta que els membres de l'equip del Vent li han dit que Amadeu (l'alumne amb tda-h) s'enfada si no fiquen a la revisió periòdica que ho ha fet bé, a més, Amadeu els diu que ell també els valorarà malament.

**Al temps 4**, durant el primer trimestre de 6è de primària, es manté el predomini de situacions de mitjana cooperació. En una situació de mitjana cooperació, **el mestre** explica que en la revisió periòdica del Pla de l'equip Amadeu (l'alumne amb tda-h) plorava perquè tots els companys de l'equip li deien que el seu càrrec de coordinador havia de millorar en tot. Amadeu deia que algunes de les funcions del càrrec sí que les complia, i el mestre també estava d'acord amb els seus companys, però ha mediat perquè li valoraren en alguna de les funcions l'esforç que havia pogut fer.

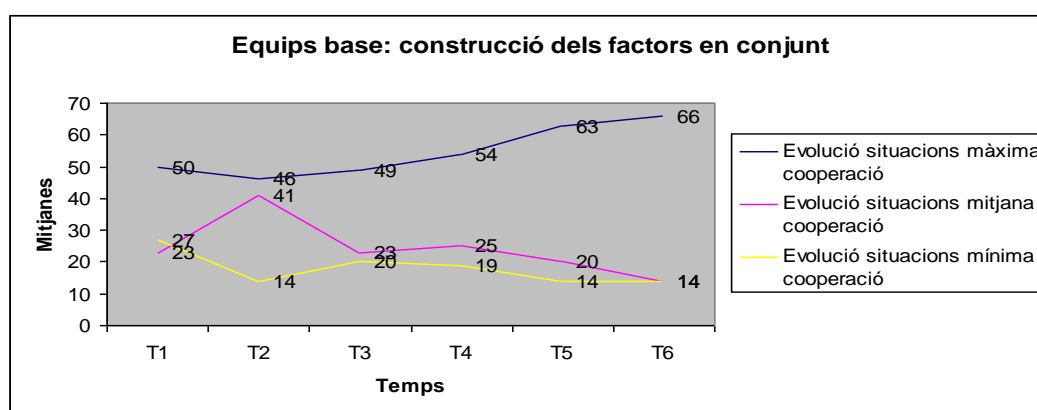
**Al temps 6**, durant el tercer trimestre de 6è de primària, destaquen les situacions de bastant baixa cooperació del factor. En una situació de bastant baixa cooperació, **el mestre** comenta que en la revisió periòdica del Pla de l'equip Amadeu (l'alumne amb tda-h) es sobrevalora bastant ja que li costa prou acceptar el que no fa bé.»

## 7.2. La “construcció” de la “vida cooperativa” en un aula rural al llarg de dos cursos:

### Evolució del grau de presència del conjunt de factors de qualitat

#### 7.2.1. 1ª pregunta d’investigació: Com han “construït” la “vida cooperativa” els equips base?

«A la gràfica es presenta l’evolució al llarg de dos cursos escolars de les situacions de màxima, mitjana i mínima cooperació de la “construcció” conjunta dels factors de qualitat d’un equip d’aprenentatge cooperatiu als equips base. Durant el temps 1, corresponent al primer trimestre de 5è de primària, hi ha un predomini de situacions de màxima cooperació amb un 50% i les situacions de mitjana i mínima cooperació s’igualen a un 25% aproximadament. Durant el temps 2, corresponent al segon trimestre de 5è de primària, les situacions de màxima i mitjana cooperació podem dir que s’igualen a un 45% i les situacions de mínima cooperació disminueixen un 10%. Durant el temps 3, corresponent al tercer trimestre de 5è de primària, mentre les situacions de màxima cooperació evolucionen una mica i s’ubiquen a un 49%, les situacions de mitjana cooperació disminueixen un 20% i les situacions de mínima cooperació augmenten un 6% alçant un valor del 20%. Durant el temps 4, corresponent al primer trimestre de 6è de primària, les situacions de màxima cooperació s’ubiquen a un 54%, les situacions de mitjana cooperació s’incrementen una mica ubicant-se a un 25% i les situacions de mínima cooperació pràcticament es mantenen estables respecte al temps anterior. Durant el temps 5, corresponent al segon trimestre de 6è de primària, continuen evolucionant les situacions de màxima cooperació alçant un valor del 63%, i tant les situacions de mitjana com les de mínima cooperació disminueixen un 5% fins ubicar-se a un 20% i 14%, respectivament. Durant el temps 6, corresponent al tercer trimestre de 6è de primària, les situacions de màxima cooperació s’ubiquen a un 66%, les situacions de mitjana cooperació disminueixen un 6% i les situacions de mínima cooperació es mantenen igual que al temps anterior.»



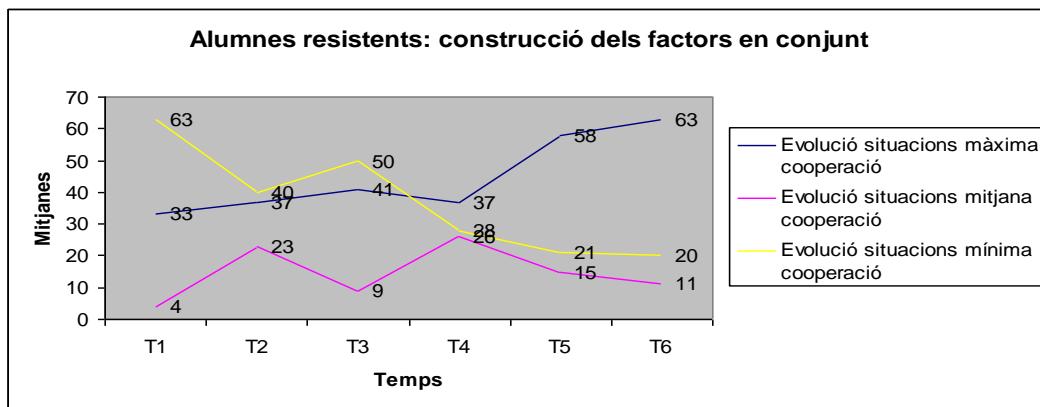
Gràfic 42. La “construcció” dels factors de qualitat en conjunt als equips base

«**Al temps 1**, corresponent al primer trimestre de 5è de primària, l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa grupal es pot conceptualitzar en **"Cooperem per l'efecte... focs artificials!"** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: fer els deures, complir les funcions claus dels càrrecs, complir els compromisos personals a poc a poc i donar ajuda. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: no estar atents, complir els càrrecs a mitges i millorar els comportaments inadequats. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: no complir les normes, participar per un altre i no parlar-se amb respecte. **Al temps 2**, corresponent al segon trimestre de 5è de primària, l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa grupal es pot conceptualitzar en **"Cooperem, però els equips encara hummm..."** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: donar ajuda, fer els deures i parlar-se amb respecte. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: no opinar de les idees dels companys, donar ajuda poc elaborada (qualitat) i ajudar-se a poc a poc (quantitat). Les situacions de mínima cooperació feien referència a: no preparar-se per a una exposició als companys en el Trencaclosques, no acceptar el ritme lector d'un company en la Lectura compartida i comportar-se de manera inadequada contestant malament al mestre. **Al temps 3**, corresponent al tercer trimestre de 5è de primària, l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa grupal es pot conceptualitzar en **"Ara... comencem a ser un equip!"** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: tenir paciència per parlar-se amb respecte, complir bé els càrrecs en el TAI, animar-se en la Substància, donar ajuda a tota la classe, esforçar-se en ser responsables en el TAI i ser sincers a l'autoavaluar-se en la revisió periòdica quan els costa complir els objectius i els compromisos personals. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: costa aprendre per falta d'explicacions del mestre en el TAI, complir els càrrecs a mitges, no opinar de les idees dels companys, complir els compromisos personals a mitges i costa bastant ser sincer quan han de reconèixer el que encara no fan bastant bé en la revisió periòdica del Plà d'equip. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: parlar del que no toca, no parlar amb respecte a un company mentre complix el càrrec de secretari, imposar el punt de vista als companys de l'equip i automarginar-se i no fer cas als companys en l'1-5. **Al temps 4**, corresponent al primer trimestre de 6è de primària, l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa grupal es pot conceptualitzar en **"Cooperem millor però... ens falta més cohesió."** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: repartir-se les tasques per igual en Grups d'investigació, animar-se per a ser responsables en els deures, donar ajuda, ser responsable i preocupar-se per la qualitat de les tasques en Grups d'investigació, preguntar als companys si han fet les tasques i preocupar-se i ser sincers en l'avaluació de la revisió periòdica del Plà de l'equip. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: dialogar poc el que ha fet cadascú en Grups d'investigació, no tenir en compte totes les idees correctes en l'acord d'equip durant la revisió periòdica, costa animar al company quan és irresponsable i s'enfaden amb ell, no preparar-se bé l'exposició en els 2 savis, millorar un poc la relació amb el company quan és més responsable i costa bastant plantejar-se objectius de l'equip durant la revisió periòdica del Plà de l'equip. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: deixar les tasques menys importants per als companys menys responsables en Grups d'investigació, deixar-se portar per les idees dels companys que ells consideren més capaços, ignorar a un company de l'equip, un company no és responsable en fer la tasca a la que s'havia compromès en Grups d'investigació i costa acceptar a l'ajudant del coordinador quan no s'explica bé al parlar en nom de l'equip i s'enfaden amb ell.

**Al temps 5**, corresponent al segon trimestre de 6è de primària, l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa grupal es pot conceptualitzar en **"La cooperació en estat pur: funcionem com un equip."** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: complir el pentàleg de normes de l'equip al combinar Grups d'investigació i Números junts iguals, aprendre els continguts després d'haver combinat Grups d'investigació i estructures simples derivades, complir els càrrecs molt bé al combinar Grups d'investigació, l'1-2 oral i Números junts iguals, les parelles dialoguen molt el que ha fet cadascú al combinar Grups d'investigació i els 2 savis, incloure totes les idees correctes a l'acord d'equip parlant de les idees dels companys sols quan faça falta, corregir a un company que no està atent en l'1-2-4 oral, complir sempre tot l'equip els compromisos personals d'un Plà d'equip a l'altre, els 2 savis són responsables en el que s'havien compromés i els companys estan molt atents, parlar-se bé tots els membres de l'equip i ser sincers en la revisió periòdica del Plà de l'equip. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: memoritzar el contingut en lloc d'entendre'l en els 2 savis, no s'acaben d'incloure les idees en l'acord perquè alguns no participen adequadament, dialogar poc sobre la millor manera de fer un exercici en Llapis al mig, costa aconseguir els compromisos personals dos Plans d'equip o més, acordar el que pensen els alumnes més capaços i costa un poc reconèixer el que encara no es fa bé mentre es coavaluen en la revisió periòdica. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: parlar del que no toca i no fer cas al mestre mentre treballen en trios homogenis en el TAI, no fer cas al coordinador de l'equip quan vetlla pel compliment de les normes, queixar-se perquè ha de fer més part del treball en Grups d'investigació, per parelles deixar-se portar per les idees del company que ells consideren més capaç en Grups d'investigació i els 2 savis, no ser responsable en les tasques a les que s'havia compromés a fer tot i que l'animen i costa respectar els torns de paraula al dialogar. **Al temps 6**, corresponent al tercer trimestre de 6è de primària, l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa als equips base es pot conceptualitzar en **"Som un equip cooperatiu!"** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: esforçar-se molt per aprendre els continguts, dialogar molt el que ha fet cadascú al combinar Grups d'investigació, l'1-2 oral i Números junts iguals tot i que haurien de coordinar-se un poc més, en els acords d'equip passar d'agafar la idea més correcta a incloure totes les idees correctes, en els acords per parelles incloure les idees correctes dels dos, felicitar-se automàticament, exigir-se més la responsabilitat, els 2 savis són responsables en el que s'havien compromés, respectar els torns de paraula al dialogar i ser sincers en la revisió periòdica del Plà de l'equip. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: un company no acaba d'implicar-se en la tasca que s'havia compromés a fer en Grups d'investigació, dialogar molt poc en els 2 savis per no quedar per a preparar-s'ho, donar ajuda ràpid (qualitat) i costa bastant ser sincer en reconèixer el que encara no fan bé en la revisió periòdica del Plà de l'equip. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: descentrar-se i perdre temps mentre treballen en trios homogenis en el TAI, un company exposa durant molt de temps en l'exposició de Grups d'investigació, deixar-se portar per les idees dels companys i no exigir-li la participació, no revisar el treball abans d'entregar-lo en Grups d'investigació i donar-li les culpes a un membre, un company alguna vegada no entrega la seua part en Grups d'investigació, costa una mica acceptar a un company perquè els agradaria que acabara de ser responsable i no ser sincer i sobrevalorar-se en la revisió periòdica del Plà d'equip per les notes.»

## 7.2.2. 2ª pregunta d'investigació: Com han “construït” la “vida cooperativa” els alumnes resistents al treball en equip?

«A la gràfica es presenta l'evolució al llarg de dos cursos escolars de les situacions de màxima, mitjana i mínima cooperació de la “construcció” conjunta dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu als alumnes resistents. Durant el temps 1, corresponent al primer trimestre de 5è de primària, hi ha un predomini de situacions de mínima cooperació amb un 63%, les situacions de màxima cooperació s'ubiquen a un 33% i les de mitjana cooperació a un 4%. Durant el temps 2, corresponent al segon trimestre de 5è de primària, les situacions de mínima cooperació disminueixen un 23% i s'ubiquen a un 40%, quasi igualant-se amb el 37% de situacions de màxima cooperació, i les situacions de mitjana cooperació incrementen un 20% el seu valor fins ubicar-se a un 23%. Durant el temps 3, corresponent al tercer trimestre de 5è de primària, de nou es manté el predomini de les situacions de mínima cooperació a un 50%, les situacions de màxima cooperació es situen a un 41% i les de mitjana cooperació disminueixen fins aconseguir un 9%. Durant el temps 4, corresponent al primer trimestre de 6è de primària, encara que les situacions de màxima cooperació disminueixen un 4% i s'ubiquen a un valor del 37% passen a un primer pla, ja que les situacions de mitjana i mínima cooperació podem dir que s'igualen a un 25% aproximadament. Durant el temps 5, corresponent al segon trimestre de 6è de primària, les situacions de màxima cooperació evolucionen més d'un 20% i alcancen un valor del 58%, mentre que les situacions de mitjana i mínima cooperació decauen fins arribar a un 15% i un 21%, respectivament. Durant el temps 6, corresponent al tercer trimestre de 6è de primària, les situacions de màxima cooperació continuen evolucionant fins arribar a un 63%, les situacions de mitjana cooperació disminueixen i s'ubiquen a un 11% i les situacions de mínima cooperació es mantenen a un 20%.»



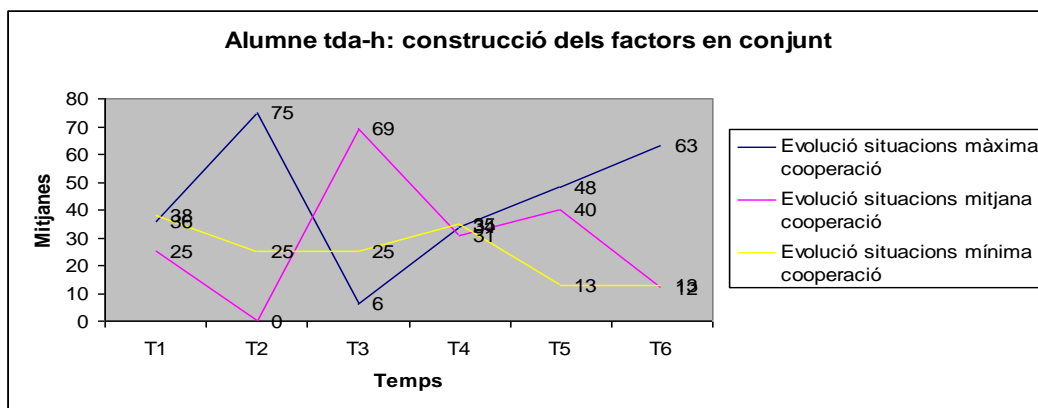
Gràfic 43. La “construcció” dels factors de qualitat en conjunt als alumnes resistents

«**Al temps 1**, corresponent al primer trimestre de 5è de primària, l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa individual als alumnes resistents es pot conceptualitzar en **"Uf! Açò no va amb mi."** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: fer els deures. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: participar per un altre en Llapis al mig. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: costa acceptar les normes, enfadar-se si no es fa el que ells volen i costa relacionar-se amb un company. **Al temps 2**, corresponent al segon trimestre de 5è de primària, l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa individual es pot conceptualitzar en **"Tinc dificultats..."** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: aprendre els continguts i fer els deures. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: donar ajuda poc elaborada (ràpid). Les situacions de mínima cooperació feien referència a: no complir les normes, no parlar-se amb respecte i comportar-se de manera inadequada al no acceptar les recomanacions del mestre en el TAI. **Al temps 3**, corresponent al tercer trimestre de 5è de primària, l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa individual es pot conceptualitzar en **"A mi no m'agrada treballar en equip."** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: donar ajuda en el TAI i complir la funció de l'ajudant del coordinador "procurar que no es perda el temps". Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: costa molt no jugar amb el material. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: no parlar amb respecte a un company mentre complix el càrrec de secretari, imposar el seu punt de vista durant la revisió periòdica del Plà de l'equip i no acceptar que un company els corregira el comportament. **Al temps 4**, corresponent al primer trimestre de 6è de primària, l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa individual dels alumnes resistents es pot conceptualitzar en **"No sé... a poc a poc anem cooperant."** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: complir la funció de l'encarregada del material "assegurar-se que els membres de l'equip mantinguen la zona de treball neta", complir les funcions del responsable del material "dir que no juguen amb el material" i "dir que apunten els deures a l'agenda", tenir en compte en l'acord d'equip les idees correctes que diu cada membre de l'equip, ajudar-se i corregir-se molt en les tasques que han de fer en els Números junts iguals i l'Un per tots, preocupar-se i estudiar per a l'exposició en Grups d'investigació i reconèixer allò que han de millorar en la revisió periòdica i els servix per a tornar a plantejar-se el mateix compromís personal. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: costa complir la funció de secretària "recordar als membres de l'equip els objectius de l'equip i els compromisos personals", costa complir la funció del coordinador "vetllar pel compliment de les normes", en Grups d'investigació dialogar el que ha fet cadascú sols si un company haguera necessitat ajuda, en Grups d'investigació no dialogar el que ha fet cadascú perquè creuen que cadascú sols ha de fer la seua part, a l'equip no tenir en compte a un company per haver sigut irresponsable, acceptar que els corregiren en l'actitud i el comportament sense enfadar-se però de seguida tornar a fer-ho i els costa acceptar la veritat, no complir el compromís personal centrar-se en les tasques i enfadar-se quan un company durant la revisió periòdica els comenta el que encara no fan bastant bé. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: complir de manera inadequada la funció del coordinador "vetllar pel compliment de les normes de l'equip", no acceptar que l'ajudant del coordinador quan parla en nom de l'equip s'equivoque i li diuen que no és sincer, enfadar-se si no es fa el que ells volen i intentar eixir-se'n en la d'ells, costa molt dialogar en Llapis al mig i 1-2-4 oral perquè sempre donen presses per començar a fer l'activitat i no ser sincer en reconèixer el que encara ha de millorar en la revisió periòdica del Plà de l'equip.

**Al temps 5**, corresponent al segon trimestre de 6è de primària, l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa individual es pot conceptualitzar en **"Aconseguim el que ens proposem."** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: esforçar-se i aconseguir complir totes les funcions dels càrrecs correctament, repartir-se les tasques per igual entre els membres de l'equip en Grups d'investigació, en l'1-2-4 oral modelar les idees dels membres de l'equip i incloure les idees correctes en l'acord d'equip, felicitar per imitació del mestre, esforçar-se més en ser responsable en la tasca a fer en Números junts iguals i parlar-se amb respecte. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: costa molt complir la funció del secretari "recordar els objectius i els compromisos del Plà de l'equip", en Grups d'investigació i 1-2 oral dialogar sols per compartir informació i aclarir la manera de fer-ho i no sobre el que ha fet cadascú, no acabar d'incloure totes les idees en l'acord d'equip perquè s'acaba fent el que diuen els més capaços i intentar acceptar a un company. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: complir de manera inadequada la funció de l'ajudant del coordinador "procurar que no es perda el temps" i la del coordinador "vetllar pel compliment de les normes", queixar-se que sempre han de fer més part del treball en Grups d'investigació, acabar fent més part del treball que la resta perquè no confien en els companys, participar per una altre en l'1-2 oral, no complir gens el compromís personal centrar-se en les tasques i imposar el seu punt de vista en l'elaboració d'un Mapa conceptual en Grups d'investigació. **Al temps 6**, corresponent al tercer trimestre de 6è de primària, l'estat de la "construcció" de la competència cooperativa individual es pot conceptualitzar en **"Ho tenim assumit i cooperem."** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: preocupar-se més perquè tots aprenguen, millorar bastant el compliment dels càrrecs, dialogar molt el que ha fet cadascú en Grups d'investigació combinat amb l'1-2 oral, donar l'opinió respectant els torns en l'1-2 oral, esperar per incloure totes les idees en l'acord d'equip en Grups d'investigació, per parelles ajudar-se molt en Grups d'investigació combinat amb l'1-2 oral, preguntar als companys si han fet les tasques i encarregar-se de que tots les porten, ser més responsable, acceptar-se i parlar-se amb respecte en el TAI combinat amb la Parada i Números junts iguals i parlar-se amb respecte i portar-se bé amb un company. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: costa preocupar-se en Llapis al mig perquè de vegades volen que vagen ràpid, no acabar d'aprendre en els 2 savis, no dialogar el que ha fet cadascú en Grups d'investigació combinat amb l'1-2 oral, escriure i no esperar a que els companys opinen i s'arribe a un acord en Foli giratori, portar més la iniciativa en els 4 savis, no acabar de complir el compromís personal oferir ajuda, no complir el compromís personal centrar-se en les tasques i costa acceptar un poc les idees dels altres si són millors que la seua. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: costa preocupar-se perquè en Grups d'investigació preferixen treballar la tasca que ha de fer cadascú a soles que per parelles amb l'1-2 oral, no felicitar, acabar exposant o fent més part del treball que la resta, imposar el seu punt de vista i intentar eixir-se'n en la d'ells, no acceptar els arguments i les propostes dels altres si són millors que la seua al decidir el subtema a estudiar en Bola de neu, costa oferir ajuda en el TAI i no ser sincers en la valoració de la revisió periòdica per la nota.»

### 7.2.3. 3<sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com ha “construït” la “vida cooperativa” un alumne amb tda-h?

«A la gràfica es presenta l'evolució al llarg de dos cursos escolars de les situacions de màxima, mitjana i mínima cooperació de la “construcció” conjunta dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu a l'alumne amb tda-h. Durant el temps 1, corresponent al primer trimestre de 5è de primària, les situacions de màxima i mínima cooperació podem dir que s'igualen a un 35% i les situacions de mitjana cooperació s'ubiquen a un 25%. Durant el temps 2, corresponent al segon trimestre de 5è de primària, s'hi dona un increment notable de les situacions de màxima cooperació alçant valors del 75%, mentre que les situacions de mitjana cooperació descendixen fins al 0% i les de mínima cooperació es situen a un 25%. Durant el temps 3, corresponent al tercer trimestre de 5è de primària, les situacions de màxima cooperació cauen en picat alçant un valor del 6%, les situacions de mitjana cooperació ocupen un destacat primer lloc amb un 69% i les situacions de mínima cooperació es mantenen igual a un 25%. Durant el temps 4, corresponent al primer trimestre de 6è de primària, podem dir que s'igualen les situacions de màxima, mitjana i mínima cooperació a un 30% aproximadament. Durant el temps 5, corresponent al segon trimestre de 6è de primària, predominen les situacions de màxima cooperació amb un 48%, les situacions de mitjana cooperació alcancen un 40% i les de mínima cooperació disminueixen més d'un 20% fins ubicar-se a un 13%. Durant el temps 6, corresponent al tercer trimestre de 6è de primària, les situacions de màxima cooperació continuen evolucionant fins alçar un valor del 63% i les situacions de mitjana i mínima cooperació s'apropen a un 12% i 13%, respectivament.»



Gràfic 44. La “construcció” dels factors de qualitat en conjunt a l'alumne amb tda-h



«**Al temps 1**, corresponent al primer trimestre de 5è de primària, l'estat de la competència cooperativa individual de l'alumne tda-h es pot conceptualitzar en **"Tinc dificultats"**. Les situacions de màxima cooperació feien referència a: fer els deures. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: costa complir la funció de l'ajudant del coordinador "baixar el to de la veu". Les situacions de mínima cooperació feien referència a: no complir les normes i tenir una actitud i un comportament inadequats. **Al temps 2**, corresponent al segon trimestre de 5è de primària, l'estat de la competència cooperativa individual es pot conceptualitzar en **"Responsabilitat... cooperativa!"** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: fer els deures. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: no fer els deures. **Al temps 3**, corresponent al tercer trimestre de 5è de primària, l'estat de la competència cooperativa individual es pot conceptualitzar en **"Per a mi no és fàcil treballar així."** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: aprendre els continguts. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: costa aprendre els continguts, no complir la funció del secretari "fer el diari de sessions" i costa bastant ser sincer quan ha de reconèixer el que encara no fa bastant bé en la revisió periòdica. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: no dialogar perquè s'automargina en l'1-5. **Al temps 4**, corresponent al primer trimestre de 6è de primària, l'estat de la competència cooperativa individual de l'alumne amb tda-h es pot conceptualitzar en **"Em costa treballar en equip"**. Les situacions de màxima cooperació feien referència a: aprendre motivat en el TAI, incloure les seues idees en l'acord d'equip, ser més responsable en Grups d'investigació i acceptar a una companya tal com és. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: no acaba d'esforçar-se en aprendre, al participar de vegades automargar-se i no dir res, haver de ser més responsable en les taques a les que s'havia compromés, a poc a poc saber com tractar a una companya d'equip i costa bastant ser sincer en reconèixer el que encara no fa bastant bé. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: no ser sincer en dir si ha sigut responsable en la tasca que s'havia compromés en Grups d'investigació, deixar-se portar per les idees dels companys que ell considera més capaços, no ser responsable en entregar la seua part del treball dins del temps previst en Grups d'investigació i parlar per damunt d'un companyi portant-li el torn. **Al temps 5**, corresponent al segon trimestre de 6è de primària, l'estat de la competència cooperativa individual es pot conceptualitzar en **"Ho estic aconseguint..."** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: millorar el càrrec perquè s'esforça més en complir les funcions i ser responsable en les tasques a les que s'havia compromés en Grups d'investigació i en els Savis. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: millorar molt poc en complir el càrrec, no dialogar el que ha fet cadascú en els 2 savis per no quedar, a l'encantar-se descentrar-se de la feina mentre treballen en Números junts iguals i costa un poc acceptar el que no fa bé quan li ho diuen els companys. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: quasi no complir les funcions del càrrec de secretari i no ser del tot responsable en el que s'havia compromés en Grups d'investigació. **Al temps 6**, corresponent al tercer trimestre de 6è de primària, l'estat de la competència cooperativa individual es pot conceptualitzar en **"Aconseguit!"** Les situacions de màxima cooperació feien referència a: esforçar-se i aprendre motivat en Grups d'investigació, millorar una mica en complir les funcions del càrrec, dialogar molt el que ha fet cadascú en Grups d'investigació, participar en les estructures cooperatives però podria implicar-se més, ajudar-se en Grups d'investigació, ser responsable en complir els compromisos personals i donar ajuda. Les situacions de mitjana cooperació feien referència a: de vegades no estar atent en Foli giratori, no complir la funció del secretari "fer el diari de sessions", no dialogar el que ha fet cadascú en els 4 savis per no quedar, costa bastant demanar ajuda als companys en el TAI amb grups homogenis combinat amb 5 savis i Números junts iguals i costa centrar-se en les tasques en l'1-2 oral. Les situacions de mínima cooperació feien referència a: no estudiar en els 4 savis, complir la funció del secretari "recordar els compromisos personals i els objectius de l'equip" en un moment inadequat, imposar el seu punt de vista i intentar eixir-se'n en la d'ell, no entregar el treball dins del temps previst en la Tutoria entre iguals, no parlar amb respecte a un companyi d'equip i sobrevalorar-se bastant ja que li costa prou acceptar el que encara no fa bé.»

## Contingut

*8.1. La “construcció” dels factors de qualitat en la “vida” dels equips cooperatius al llarg de dos cursos: Valoració de la incidència en els factors de qualitat*

*8.1.1. 1<sup>a</sup> pregunta d’investigació: Com han “construït” els factors de qualitat els equips base?*

*8.1.2. 2<sup>a</sup> pregunta d’investigació: Com han “construït” els factors de qualitat els alumnes resistents al treball en equip?*

*8.1.3. 3<sup>a</sup> pregunta d’investigació: Com ha “construït” els factors de qualitat un alumne amb tda-h?*

*8.2. La “construcció” de la “vida cooperativa” en un aula rural al llarg de dos cursos: Valoració de la incidència en el conjunt de factors de qualitat*

*8.2.1. 1<sup>a</sup> pregunta d’investigació: Com han “construït” la “vida cooperativa” els equips base?*

*8.2.2. 2<sup>a</sup> pregunta d’investigació: Com han “construït” la “vida cooperativa” els alumnes resistents al treball en equip?*

*8.2.3. 3<sup>a</sup> pregunta d’investigació: Com ha “construït” la “vida cooperativa” un alumne amb tda-h?*

Pel que fa a la discussió dels resultats, en primer lloc, discutirem els resultats de la “construcció” de cadascun dels factors de qualitat d’un equip cooperatiu en cadascuna de les preguntes d’investigació i, en segon lloc, ens centrarem en la discussió de la “construcció” dels factors en conjunt. En els dos casos, per tal de ser coherents amb l’anàlisi de dades i amb la presentació dels resultats, abordarem la discussió relacionant les dades de la recerca amb dades d’altres autors, tant des d’una perspectiva quantitativa com qualitativa.

### **8.1. La “construcció” dels factors de qualitat en la “vida” dels equips cooperatius al llarg de dos cursos. Valoració de la incidència en els factors de qualitat**

#### **8.1.1. 1ª pregunta d’investigació. Com han “construït” els factors de qualitat els equips base?**

Els **resultats quantitius del factor interdependència positiva de finalitats** mostren que als dos equips base, sobretot, durant el curs 6è de primària, s’observava una tendència similar de cooperació positiva esglaonada amb predomini de situacions de màxima cooperació. Per tant, es posava de manifest que els membres dels equips base a mesura que passava el temps s’esforçaven més en aprendre els continguts i en preocupar-se perquè tots aprenguen. Açò està en consonància amb la investigació de Riera (2010) en la qual en aquest factor va haver una millora considerable al final del curs 2007-2008, el segon any. A més, els resultats quantitius d’aquest factor, durant el curs 5è de primària, van ser més discrets si els comparem amb els del segon curs, 6è de primària. En aquest sentit, Riera (2010) també comenta que durant el primer curs de treball en equip a l’aula la millora no va ser tan notable. De fet, en la nostra recerca va coincidir als dos equips base que, durant el temps 1, els costava complir les normes de l’equip. Sens dubte, pareix evident que al començament del treball en equip, quan

encara s'està començant a teixir la "vida cooperativa", als membres dels equips els costa complir el pentàleg de normes. Com afirmen Pérez & López (2010) l'aprenentatge de normes a l'aula ensenya als alumnes a treballar en petits grups però requereix processos educatius llargs i complexos.

A més a més, a l'equip del Vent durant el temps 3, corresponent al tercer trimestre de 5è de primària, parlaven de temes aliens al treball escolar, com diuen Baines *et al.* (2008) el grup perdia molt de temps parlant d'aspectes de fora de la tasca. Un dels majors beneficis d'aprendre en grup és la seua naturalesa informal, sempre que el parloteig social no evite al grup aconseguir els seus objectius. En aquesta investigació parlar del que toca va ser un dels objectius i compromisos personals dels Plans de l'equip, a més de formar part també de les normes dels equips. Aquest parloteig no va desaparèixer, aproximadament, fins a l'inici del tercer trimestre del segon curs amb equips base.

Els **resultats qualitatius del factor interdependència positiva de finalitats** posen de manifest que als dos equips base, durant el temps 5, amb l'ús d'estructures cooperatives simples específiques amb recompensa grupal en combinació amb una estructura cooperativa simple bàsica o derivada, o amb una estructura cooperativa complexa (Grups d'investigació), els alumnes s'esforçaven més per aprendre els continguts i complien tot el pentàleg de normes de l'equip. Aquestes troballes confirmen, per una part, els estudis de Slavin (1983), i per altra part, els de Johnson & Johnson (1999) quan expliquen els resultats de les investigacions de Lew *et al.* (1986a,b,c) i Mesch *et al.* (1988).

Pel que fa als **resultats quantitativs del factor interdependència positiva de rols**, mentre a l'equip dels Madrilenyos a partir del temps 2 va haver un predomini de situacions de màxima cooperació que es va mantenir al llarg del temps, a l'equip del Vent no va haver un predomini de situacions de màxima cooperació fins al temps 4, el primer trimestre del segon curs (6è de primària). Per tant, la coincidència als dos equips base es va donar a partir de 6è de primària, va ser aleshores quan podem dir que complien els rols perquè s'observava una tendència de cooperació positiva del factor. De la mateixa manera, Riera (2010) després d'implementar el Programa CA/AC durant dos cursos conclou que en el factor interdependència positiva de rols es va veure clarament reflectida una millora amb el pas del temps, gràcies al fet de treballar amb els Quaderns de l'equip.

Ara bé, durant el temps 3, corresponent al tercer trimestre de 5è de primària, a l'equip del Vent no tenien paciència i no es comunicaven amb respecte mentre un alumne complia el seu càrrec de secretari. King (1993) (citada per Ross, 2008) va encontrar que quan als estudiants de baixa competència els foren assignades les posicions de lideratge els membres del grup més capaços els usurpaven els seus rols. En la línia del que comenta King, la posició de lideratge en la nostra investigació l'ocupava l'alumne amb tda-h quan dessempenyava el càrrec de secretari i havia de complir la funció del càrrec "escriure en nom de l'equip". Era aleshores quan l'alumna resistent es desesperava, no comunicant-se amb respecte, i proposava ser ella qui escriuria en nom de l'equip. D'alguna manera, l'actitud de l'alumna resistent corroborava a Traver & Rodríguez (2011) quan expliquen que pot parèixer innecessari aquest fet, o pot semblar una "obligació" per a alguns dels components, però si d'alguna manera no demostrem a l'alumnat, a nosaltres mateixos, que tots som necessaris però que no hi ha ningú imprescindible, estem tallant les ales, estem

etiquetant i estem donant protagonisme a uns per damunt dels altres i això és el que no volem.

Pel que fa als **resultats qualitatius del factor interdependència positiva de rols** als dos equips base van coincidir, per una part, que durant el temps 3 complien els rols mentre treballaven amb la tècnica *TAI* i, per altra part, que durant el temps 5 també els complien quan es combinava una estructura cooperativa complexa (Grups d'investigació) amb una estructura cooperativa simple específica (Números junts iguals). Per contra, i també als dos equips, durant el temps 5 complien els càrrecs a mitges quan s'emprava una estructura cooperativa simple bàsica (1-2-4) o quan es combinaven dues estructures cooperatives simples bàsiques amb una d'específica amb recompensa grupal (Lectura compartida, Llapis al mig i Números junts iguals).

Per altra banda, amb la tècnica Grups d'investigació es va combinar l'ús de rols bàsics i contextuals, aquests últims tenint en compte les diferents fases de la tècnica Grups d'investigació, ja que cada alumne era responsable de coordinar una fase: búsqueda d'informació, síntesi de la informació, redacció de la informació i preparació de l'exposició. En aquest sentit, Ross (2008) fa referència a que l'assignació del rol hauria de ser apropiada per a l'edat dels estudiants, i Ross & Raphael (1990) (citats per Ross, 2008) van encontrar que alumnes de 4t de primària donaven i rebien ajuda de més qualitat en una condició poc estructurada (per exemple, amb rols senzills) que en una condició molt estructurada (per exemple, rols detallats assignats pel professor). En el nostre estudi, tot i tractar-se d'una proposta de rols molt estructurada, a mesura que passava el temps encara que els membres dels equips base tenien més funcions que assumir als seus rols, ja que van anar assignant-se altres funcions per tal de millorar el funcionament dels equips, sí que anaven complint-los i interioritzant-los.

Durant el temps 5, a l'equip dels Madrilenyos, a un alumne d'orige immigrant els membres de l'equip no li feien cas quan era el coordinador i intentava complir la funció del coordinador "vetllar pel compliment de les normes de l'equip" i, aleshores, aquest alumne havia d'acudir al mestre. Per tant, l'alumne immigrant de la nostra recerca no va aconseguir el propòsit que plantegen Gillies & Boyle (2011) quan expliquen que el rol també pot usar-se per assegurar que els estudiants que tenen baix estatus entre els seus iguals siguen percebuts com que tenen competències específiques que són necessàries per al grup. Precisament, Jacobs *et al.* (2002) expliquen que quan els estudiants que no són populars entre els seus companys de classe fan el rol de facilitador, altres estudiants potser dubten en acceptar-los, i pot ser difícil per als estudiants de baix estatus fer valer la seva autoritat i exercir el seu rol sense suport del professor.

Pel que fa als **resultats quantitativs del factor interdependència positiva de tasques**, els equips base van coincidir al temps 4 en un domini discret de les situacions de màxima cooperació, i durant el temps 5, en un predomini de les situacions de mitjana cooperació. En canvi, durant el temps 6, mentre a l'equip del Vent pràcticament s'igualaven les situacions de màxima i mitjana cooperació, a l'equip dels Madrilenyos va haver un predomini discret de les situacions de màxima cooperació. En la investigació de Bertucci *et al.* (2011), que a l'igual que en la nostra recerca es tractava d'alumnes que mai havien treballat en equips cooperatius, s'explica que potser porte temps per als estudiants aprendre i dominar els procediments per involucrar-se en la interdependència positiva de tasca i recurs. Especialment, per a aquells que mai abans havien participat en grups d'aprenentatge cooperatiu. Ara bé, tot i que en la investigació de Riera (2010) després de dos cursos es conclou que en el

factor interdependència positiva de tasques va haver una millora, en aquesta recerca la “construcció” d’aquest factor va ser bastant irregular als dos equips base.

Respecte als **resultats qualitatius del factor interdependència positiva de tasques**, destacarem que a l’equip del Vent, durant el temps 4, al repartir-se les tasques en l’estructura Grups d’investigació deixaren les parts del treball que per a ells eren menys importants per a l’alumne tda-h (que aquell dia no havia anat a l’escola), ja que el consideraven menys responsable i no es fiaven d’ell. Per tant, els alumnes entenen que assumir la responsabilitat de realitzar la tasca passa a un primer pla quan es repartixen les tasques, i pareix que al realitzar-ho tenen en compte la “història” de l’equip base (Pujolàs, 2012).

Per altra part, en relació a aquest factor també cal destacar la importància de canalitzar el diàleg i la discussió entre els membres de l’equip amb la utilització de les estructures cooperatives simples. Sobretot, si volem millorar la coordinació d’equip i evitar que el treball acabe sent una suma de les parts. En aquest sentit, al temps 4 va coincidir als dos equips base que dialogaven bastant el que havia fet cadascú en l’estructura Grups d’investigació, a més, el tema a estudi es prestava més a connectar les parts. En aquest sentit, al consultar la programació de sessions cooperatives del curs 6è de primària s’observava que el mestre, durant el temps 4, sols combinava les estructures cooperatives simples i complexes en moments molt puntuals de la seqüència didàctica i amb finalitats molt específiques. És a dir, a l’inici de la seqüència didàctica, per tal de decidir el subtema a estudi, combinava l’estructura simple 1-2-4 amb la tècnica Bola de neu dins de la tècnica Grups d’investigació. A més, al final de la seqüència didàctica, per tal de connectar la part de cada membre de l’equip amb les de la resta, emprava el Mapa conceptual a 4 bandes dins de la tècnica Grups



d'investigació. En canvi, durant el temps 5 la situació va millorar als dos equips base. Aleshores el treball sí que va ser el resultat del diàleg, ja que quan el mestre combinava l'estructura complexa Grups d'investigació amb l'estructura simple específica els 2 savis mentre treballaven per parelles en la fase de síntesi, els alumnes dialogaven molt les parts de cadascú i la classe es transformava en una petita comunitat d'aprenentatge (Pujolàs, 2008).

Ara bé, l'experiència d'aquesta recerca recomana que durant les diferents fases de l'estructura complexa Grups d'investigació s'han de diversificar els agrupaments. D'aquesta manera, la fase de recollida de dades de Grups d'investigació requereix de l'ús de l'estructura 1-2-4 per tal de planificar-la conjuntament tot l'equip, i després que els alumnes puguin treballar individualment. En la fase de síntesi, de nou, cal utilitzar l'1-2-4 també per planificar-la junts i, a continuació, anar alternant sessions de treball per parelles emprant l'estructura simple 1-2 per treballar la part que ha de fer cadascú (el que suposa més temps però millores en la presa de decisions conjunta) i sessions on cada alumne també pugui treballar individualment. De tota manera, el professorat ha d'anar molt en compte en no perdre de vista la utilització de l'estructura simple Mapa conceptual a 2 o a 4 bandes per tal de connectar les parts dels dos o dels quatre membres de l'equip. Durant la fase de preparació de l'exposició de la tècnica Grups d'investigació, és un bon moment per a treballar en equip i, és molt important, per altra part, que els alumnes tinguin temps d'assajar per assegurar l'èxit de tots els membres de l'equip el dia de l'exposició final. Considerem, per tant, que la presa de decisions conjunta ha de ser una constant a l'equip, molt planificada pel professor i escoltant la veu de l'alumnat, per tal d'aconseguir la corresponsabilitat i evitar que cada alumne es centre excessivament en la seua part i el treball acabe sent una suma de les seues parts. El lector pot observar que no sols és necessari fomentar el

diàleg sobre aspectes més generals i comuns del treball que s'estiga realitzant, com compartir informació i aclarir la manera de fer-ho (Johnson & Johnson, 1999, citat per Echeita, 2012), sinó que el vertader treball en equip arrelat als principis teòrics de la inclusió rau en el benestar emocional que suposa implicar-se en una ampla presa de decisions conjunta d'equip. I açò, en part s'aconsegueix estructurant el factor interdependència positiva de tasques acord a la nostra proposta.

Pel que fa als **resultats quantitius del factor participació equitativa**, els dos equips base van coincidir en una tendència de cooperació negativa durant el curs 5è de primària (temps 1, 2 i 3). Així, mentre a l'equip del Vent durant els temps 2 i 3 s'observava una tendència de cooperació mitjana, a l'equip dels Madrilenyos del temps 1 al 4 s'anaven alternant les situacions de mínima i mitjana cooperació. Durant el curs 6è de primària, a l'equip del Vent s'observava un tendència de cooperació positiva amb situacions de màxima cooperació del temps 4 al 6, i a l'equip dels Madrilenyos també s'hi donava, però discretament al temps 5 i d'una manera més clara durant el temps 6. Per tant, la coincidència als dos equips base respecte a la "construcció" d'aquest factor es va donar a partir del temps 5.

Respecte als **resultats qualitius del factor participació equitativa**, va coincidir als dos equips base que durant el temps 6 per tal d'arribar a un consens incloïen les idees correctes dels membres de l'equip. Açò tenint en compte que en el cas de l'equip del Vent abans no mesclaven les idees correctes en l'acord d'equip, sinó que quan una idea d'un membre de l'equip la consideraven adequada l'escollien. Per a Monereo *et al.* (2013), tot i que en secundària, els grups que tenen èxit en el treball cooperatiu construïxen un clima social positiu durant els primers quinze minuts de treball, i usen

un format d'interacció cooperativa en què les diferents idees expressades per cada membre són valorades i integrades en el producte final.

Per altra banda, cal deixar constància que durant els temps 1, 2 i 3 de la recerca, corresponents al curs 5è primària, en aquest factor els consensos es resolien per votació. A més a més, quan el mestre plantejava preguntes als equips no es va utilitzar l'estructura 1-2-4 oral, sinó que s'emprava un procediment on l'ajudant del coordinador era qui parlava en nom de l'equip i, aleshores, la interacció entre els membres de l'equip era desestructurada. Per tant, el factor participació equitativa, en part, pensem que no es va "construir" durant els tres primers temps de l'estudi perquè el mestre tampoc no va incitar a l'alumnat a que ho fera. El fet que la definició del factor participació equitativa emergira de les nostres reflexions durant el segon curs d'aprenentatge cooperatiu a l'aula, va fer que durant el primer curs no es "construïra" aquest factor. En efecte, a l'equip del Vent durant els temps 2 i 3 tots els membres de l'equip deien la seua opinió, però no opinaven de les idees que proposaven els companys de l'equip perquè ho feien a votacions o a l'atzar. A més, per als alumnes d'aquesta aula arribar a un a consens emprant un procediment per votacions o a l'atzar era democràtic i, per això, ho acceptaven amb normalitat.

Als dos equips base, durant el temps 6, es deixaven portar per les idees dels companys que ells consideraven més capaços. En el cas de l'alumne d'orige romanés de l'equip del Vent durant la revisió periòdica del Plà de l'equip, i en el cas de l'alumne d'orige marroquí de l'equip dels Madrilenyos quan es decidia alguna cosa a l'equip. En aquest últim cas, ni els seus propis companys li exigien la participació. Açò ho confirma Webb (2008) quan explica que els individus no sempre tenen les mateixes oportunitats per participar als grups. Alguns membres són molt més actius i influents

que altres. Les característiques de la personalitat i de l'estatus potser siguin determinants en aquest sentit. A més a més, segons Rodríguez *et al.* (2002) als grups cooperatius els subjectes amb major estatus són els més influents i els que més intervenen en les discussions. Donada la correlació positiva entre freqüència de verbalitzacions i aprenentatge de conceptes, la conclusió immediata és que els estudiants que ocupen una posició més destacada al seu grup tindran majors possibilitats d'aprendre. Però també la proposició inversa es pot complir: els alumnes de baix estatus intervenen menys i, en conseqüència, el seu aprenentatge és d'inferior qualitat.

Pel que fa als **resultats quantitatius del factor interacció simultània**, els dos equips base van coincidir en una tendència de cooperació positiva estable al llarg del temps, del temps 3 fins al temps 6. Per tant, podem dir que els membres dels equips manifestaven una predisposició a ajudar als seus companys des del tercer trimestre del primer curs amb equips de treball. En aquesta línia de resultats, Christie *et al.* (2009) amb la implementació del Programa *SPRING* durant un curs escolar argumenten que foren evidents millores significatives en el transcurs del temps en la qualitat del diàleg observat. L'estudi de Baines *et al.* (2009), també després de la implementació d'un any del Programa *SPRING*, va identificar diverses maneres en què aquest programa pareixia tenir efectes positius en processos d'interacció i diàleg durant el treball en grup. Per contra, en l'estudi de Riera (2010) en aquest factor hi va haver un petit retrocés durant el segon curs, però res significatiu, ja que l'autora aclaria que tot i que el desenvolupament d'aquesta habilitat no va ser considerable la puntuació final obtinguda va ser molt bona.

En relació als **resultats qualitius del factor interacció simultània**, a l'equip del Vent, durant el temps 2, un alumne d'orige immigrant (romanés) de poca competència comunicativa va tenir l'oportunitat d'ajudar a altres membres del seu equip. El fet que aquest alumne poguera donar ajuda a l'alumna resistent, una alumna amb molta competència comunicativa, els alumnes de l'aula ho van viure com una vertadera novetat i amb molta sorpresa. Per tant, una de les característiques del Programa CA/AC és que dóna l'oportunitat de millorar l'estatus dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge. En aquest sentit, Duran & Blanch (2008) argumenten que cal portar a la pràctica el principi de «tots podem ajudar i ser ajudats». Nosaltres pensem que es pot aprofitar l'inici de la seqüència didàctica, quan es treballen els continguts mínims, per donar l'oportunitat als alumnes menys capaços de donar ajuda a la resta amb estructures cooperatives simples específiques com el Savi o 2 savis. A més, emprar l'estructura els Savis permet crear als equips un red d'ajuda en què els membres de l'equip acaben ajudant-se entre tots i on s'aconsegueix que cada alumne aplique l'ajuda rebuda i després tinga l'oportunitat d'ajudar a tercers (Webb, 2008).

Pel que fa al suport emocional, a l'equip del Vent, durant el temps 5, s'emprava per corregir l'actitud i el comportament mentre s'utilitzaven estructures cooperatives simples. En aquest sentit, per exemple, un alumne de competència comunicativa mitjana corregia a l'alumne amb tda-h quan no estava atent mentre s'emprava l'1-2-4 oral. En aquest mateix equip, però respecte al suport acadèmic, durant el temps 4, l'utilitzaven per animar-se en la tasca que havien de fer. Per exemple, animaven a l'alumne amb tda-h perquè fós responsable en els deures, tot i que no sempre aconseguien la seua finalitat.

Pel que fa als **resultats quantitativs del factor responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip**, els dos equips base van coincidir en una tendència de cooperació positiva durant el curs 5è de primària (temps 1, 2 i 3). Ara bé, matitzant que a l'equip del Vent s'observava un ziga-zaga i a l'equip dels Madrilenys aquesta tendència era decreixent. Durant el temps 4, els dos equips van coincidir en un domini de situacions de màxima cooperació bastant discret, a més, mentre a l'equip del Vent durant els temps 5 i 6 continuava una tendència positiva amb valors baixos, a l'equip dels Madrilenys aquesta tendència va ser més notable. Per tant, en general podem dir que aquest factor es va mantenir estable al llarg del temps en situacions de màxima cooperació.

Als dos equips base, el temps 4, coincidint amb el començament del segon curs acadèmic, va ser el moment més crític pel que fa a la "construcció" d'aquest factor. Pareix que diverses circumstàncies, com pot ser el període vacacional (Baines *et al.*, 2008), generen que els equips base necessiten readaptar-se a les exigències del que suposa la "vida cooperativa".

En relació als **resultats qualitativs del factor responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip**, Gillies (2007) explica que la responsabilitat individual pot establir-se a través de requisits externs del mestre i després comprovar que s'han complert aquests requisits. En aquest sentit, als dos equips base a l'inici de la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, durant els temps 1, s'esforçaven en la responsabilitat personal, entesa com el compliment de les tasques individuals a les que s'havien compromès, ja que eren responsables en els deures dia a dia. En aquest sentit, és possible que influeixen els criteris d'avaluació que el tutor va establir a l'aula en aquest moment, concretament, respecte al subcriteri "la

realització de les activitats realitzades de manera cooperativa o bé amb un únic producte grupal i individuals, per a casa". En aquest sentit, el lector ha de saber que si tots els alumnes eren responsables en els deures d'un àrea compensava a l'equip amb un positiu i si no ho eren perjudicava a tot l'equip amb un negatiu.

Respecte al compromís respecte a l'equip volem destacar com als equips base s'esforçaven en l'assumpció dels compromisos personals del Pla de l'equip. De fet, ja durant el temps 1 a l'equip dels Madrilenyos van anar complint els compromisos personals a poc a poc. A més a més, en aquest mateix equip també crida l'atenció que, durant el temps 6, tots els membres de l'equip compliren sempre el seu compromís personal d'un Pla d'equip a l'altre. En aquest sentit, considerem que l'esforç que realitzaven els membres d'aquest equip és propi d'un "autèntic" equip cooperatiu (o d'alt rendiment). És possible que aquest esforç també estiguera motivat per l'avaluació del contingut "treball en equip", ja que es ponderava amb un 30% (3 punts de la qualificació de cada àrea). Un 15% corresponia a la dimensió individual del treball en equip i l'altre 15% a la dimensió grupal.

A més a més, des de la pràctica, podem dir que la combinació d'estructures cooperatives simples bàsiques i específiques (Lectura compartida, Llapis al mig i Números junts iguals), o la combinació d'una estructura complexa amb estructures simples derivades i específiques (Grups d'investigació, 1-2 oral i Número junts iguals), va fer que els alumnes es comprometeren amb la qualitat de la tasca durant les sessions de classe i s'esforçaren per aconseguir-ho. De fet, des del nostre punt de vista, la combinació de les estructures cooperatives fa que s'hi done el que comenten Pujolàs *et al.* (2014), que la part aportada per cada membre de l'equip siga de la màxima qualitat possible segons les característiques personals de cadascú.

Per altra banda, tot i que Johnson & Johnson (2014b) comenten que el treball del grup és assegurar que tots els membres hagen realitzat la tasca a casa i, per altra part, Pujolàs (2008) explique que els equips base en alguns casos treballen junts fora de l'horari escolar, pensem que s'ha de tenir molt present que aquest treball fora de l'escola ha de ser més bé complementari i, en certa manera, voluntari. La quantitat d'activitats extraescolars que actualment tenen els alumnes els impedeix, en moltes ocasions, poder fer aquests tipus de treballs fora de l'horari escolar. És poc probable que un professor que vulga fomentar l'aprenentatge cooperatiu utilitzi els deures per aconseguir aquest objectiu, ja que per als alumnes reunir-se després del col·legi exigeix un esforç considerablement major que durant la jornada escolar (Kohn, 2006). Efectivament, aquest aspecte es corrobora en aquesta recerca vistes les dificultats que presentaven els alumnes per trobar-se fora de l'escola, tot i tractar-se d'un context rural. A més, Kohn (2006), Marchena (2009), Meirieu (2005), Moliner (2011) i Funes (2014) fan referència als deures en termes de contrarietats, dificultats i desigualtats. En aquest sentit, tant en el cas de l'alumne amb tda-h de l'equip del Vent com de l'alumne d'orige àrab de l'equip dels Madrilenyos, cal destacar que quan la responsabilitat personal es deixava en les seues mans fora del context familiar es veïa ressentida, ja que de vegades no complien amb les tasques individuals a les que s'havien compromés dins del període de temps establert. De fet, que a l'inici del temps 4 aquests dos alumnes no portaren la tasca feta a la que s'havia compromés en Grups d'investigació, no sols es devia a singularitats personals i familiars, estem d'acord amb Mitchell, Montgomery, Holder & Stuart (2008) que en Grups d'investigació quan hi ha falta de confiança entre els membres de l'equip la tasca sovint és desenvolupada pobrement. Segons diversos autors (Baines *et al.*, 2008; Pujolàs, 2012; Torrego, 2003) un dels símptomes de la falta de cohesió grupal és la falta de responsabilitat individual.



Pujolàs (2008) explica que en general costa que l'alumnat siga responsable individualment i es comprometa personalment amb el seu equip. Per tant, segons el nostre parer el vertader treball en equip s'ha de realitzar tot a l'aula, en la línia de Traver & Rodríguez (2011) quan diuen que el treball es realitza sobretot a l'aula.

Pel que fa als **resultats quantitatius del factor competències socioemocionals**, els dos equips base van coincidir en una tendència de cooperació positiva durant els temps 5 i 6 de la recerca, corresponents al segon i tercer trimestre del curs 6è de primària. Mentre a l'equip del Vent s'observava un ziga-zaga que alternava situacions de màxima i mínima cooperació fins al temps 4, a l'equip dels Madrilenyos fins a aquest temps es representava una tendència bastant lineal de situacions de màxima cooperació, que després progressava esglaonadament fins al temps 6. Per tant, els resultats d'aquest factor a l'equip dels Madrilenyos coincidixen amb els de la investigació de Riera (2010), on durant el curs 2006-2007 tots els equips van assolir una puntuació alta, i al curs 2007-2008 també es va mantenir aquesta tendència.

En relació als **resultats qualitius del factor competències socioemocionals**, durant el temps 1, als dos equips es van treballar situacions en què calia donar ajuda i demanar ajuda amb la tècnica *Role-playing*. D'aquesta manera, durant el temps 1, als dos equips base, respecte a l'ajuda, s'ajudaven entre ells mentre empraven estructures cooperatives simples com, per exemple, Llapis al mig. Al respecte, Gillies & Ashman (1996) (citats per Gillies, 2007) en un estudi de cent noranta-dos xiquets de 6è de primària que participaven en grups cooperatius entrenats en habilitats interpersonals i de petits grups, es donaven ajuda més elaborada entre ells que els xiquets en grups no entrenats. Gillies (2003) (citats per Gillies & Boyle, 2011) va encontrar que quan els grups havien sigut estructurats perquè els estudiants treballaren junts

cooperativament, proporcionaven més ajuda verbal i s'ajudaven més que els estudiants que no treballaven en grups cooperatius.

Respecte als aspectes comunicatius, durant el temps 5, a l'equip del Vent tots els membres de l'equip es parlaven bé, ja que açò ho havien millorat molt. En l'estudi de Gillies & Ashman (1996) (citada per Gillies, 2007), xiquets de 6è de primària que participaven en grups cooperatius entrenats en habilitats interpersonals, foren sistemàticament més cooperatius i atents i usaven un llenguatge més inclusiu.

Per altra banda, durant el temps 1, als dos equips base tenien dificultats en aspectes comunicatius amb els membres de l'equip amb poca competència comunicativa. De fet, a l'equip del Vent no li parlaven adequadament a l'alumne amb tda-h i a l'equip dels Madrilenyos a l'alumne d'orige àrab amb dificultats d'aprenentatge. En aquest sentit, Goikoetxea & Pascual (2002) argumenten que el principi d'igualtat d'estatus és el principi més costós de satisfer en els mètodes d'aprenentatge cooperatiu, perquè l'estatus dels individus de certes ètnies (o amb certes característiques intel·lectuals o físiques) pot ser baix. Els alumnes s'entremen en un marc de treball que facilita, encara que no garantix, la igualtat d'estatus, a causa de la seua pertinença a un mateix grup. A més, pel que fa a l'empatia, durant el temps 2, en el cas de l'equip del Vent l'alumna resistent i l'alumne d'orige romanés amb poca competència comunicativa no respectaven el ritme lector lent de l'alumne amb tda-h en l'estructura Lectura compartida. Li deien que no sabia llegir i l'atossigaven. A l'equip dels Madrilenyos, durant el temps 4, també pel que fa a l'empatia, tenien dificultats per valorar i acceptar a les persones tal com són. Un alumne amb molta competència comunicativa es queixava i s'enfadava moltes vegades amb l'alumne d'orige àrab menys capaç perquè aquest no s'explicava bé al transmetre la idea de

l'equip quan era l'ajudant del coordinador. En aquest mateix equip, però durant el temps 6, els va costar una mica acceptar a l'alumne d'orige àrab poc competent perquè volien que s'implicara més. Al respecte, cal dir que a aquest alumne el van acceptar més al segon trimestre que al tercer, ja que aleshores va ser més responsable en les tasques d'equip per a casa. Segons Lago *et al.* (2015), amb la implementació del Programa CA/AC a l'aula, es desenvolupen més valors i actituds vinculats amb els processos inclusius d'aquells alumnes amb més risc d'exclusió. De fet, en la present recerca açò va estar determinat per la responsabilitat personal a casa, en aquest cas, de l'alumne d'orige àrab poc competent. Possiblement, pel pes que tenia en l'avaluació la dimensió grupal del contingut "treball en equip".

Pel que fa als **resultats quantitatius del factor autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora**, van coincidir als dos equips base durant els temps 3 i 4 de l'estudi. Durant el temps 3, amb un predomini de situacions de bastant alta cooperació i, durant el temps 4, aquesta situació va empitjorar una mica ja que es van igualar les situacions de màxima i mitjana cooperació. Aquesta tendència de cooperació negativa podem dir que es va mantindre durant el temps 5, ja que mentre a l'equip del Vent s'hi va donar un clar predomini de situacions de cooperació mitjana a l'equip dels Madrilenyos es van igualar les situacions de màxima i bastant baixa cooperació. Finalment, durant el temps 6, mentre a l'equip dels Madrilenyos es va aconseguir un predomini de situacions de màxima cooperació, a l'equip del Vent la situació es va "deteriorar" perquè el domini va passar a ser de les situacions de bastant baixa cooperació. Per tant, la "construcció" d'aquest factor va ser bastant irregular, ja que els bons resultats que els dos equips van aconseguir durant el temps 3 van empitjorar durant els temps 4 i 5. En canvi, Riera (2011) en la seua investigació comenta que en el factor autoavaluació tampoc hi va haver molta millora d'un curs a

l'altre, i que els resultats indicaven que d'entrada, durant el curs 2006-2007, la puntuació d'aquest factor ja era alta.

Respecte als **resultats qualitatius del factor autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora**, als dos equips base, durant el temps 3, no van aconseguir millorar la majoria d'objectius i compromisos personals del Plà de l'equip, ja que els costava complir-los. També va coincidir als dos equips que, durant el temps 6, van ser sincers en la revisió periòdica del Plà de l'equip. Així, en el cas de l'equip dels Madrilenyos, un alumne amb molta competència comunicativa (resistent no actiu) deia que eren sincers en la revisió periòdica destacant que no es valoraven amb un molt bé perquè hi havia coses puntuals que al seu equip els faltava millorar una mica. A més, aquest alumne manifestava que a ell li agradava més valorar-se per baix que per dalt, tot i que de vegades donava la sensació que es sobrevalorava una mica per tal d'aconseguir la màxima nota en el treball en equip. Per tant, pareix que la capacitat dels membres de l'equip per autorregular-se amb sinceritat, més enllà del que puga suposar la qualificació de l'avaluació cooperativa, és un tret dels "autèntics" equips cooperatius. Segons Johnson & Johnson (2009) l'autorreflexió grupal pot incrementar el coneixement que els membres del grup tenen dels recursos necessaris per triomfar, i així augmentar l'eficàcia col·lectiva i la implicació en els esforços del grup. De fet, la capacitat que tenien els membres de l'equip dels Madrilenyos per superar tot el Plà de l'equip d'una revisió periòdica a l'altra els suposava molta exigència entre iguals, i també tenir en compte les exigències del mestre pel que feia al treball en equip. Els membres d'aquest equip amb el desig de millorar acabaven impregnant els Plans de l'equip d'objectius d'una ciutadania rica com, per exemple, aprendre a consensuar, precisament, objectius que els proposava el mestre.

Ara bé, a l'equip del Vent, especialment, els va costar ser sincers durant la revisió periòdica del Plà de l'equip, ja que durant els temps 3, 5 i 6 van tenir dificultats en aquest sentit. Per tant, un dels trets característics dels equips pseudocooperatius (o de baix rendiment) és la falta de sinceritat durant la revisió periòdica del Plà de l'equip, ja que la pressió de la nota del contingut "treball en equip" els portava a sobrevalorar-se. En aquest sentit, Jiménez & Naranjo (2014) expliquen que l'autorregulació és un procés complex en el qual intervenen diversos factors cognitius, metacognitius, emocionals, afectius i motivacionals.

#### **8.1.2. 2<sup>a</sup> pregunta d'investigació. Com han "construït" els factors de qualitat els alumnes resistents al treball en equip?**

Pel que fa als **resultats quantitius del factor interdependència positiva de finalitats**, els dos alumnes resistents van coincidir en una tendència de cooperació positiva amb situacions de màxima cooperació durant els temps 4, 5 i 6, corresponents al curs 6è de primària. Pel que fa al curs 5è de primària, mentre en l'alumna resistent de l'equip del Vent, al temps 1, s'hi donava un predomini de situacions de màxima cooperació, al temps 3, el predomini va passar a ser de situacions de mínima cooperació. I en el cas de l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, la tendència de cooperació negativa dels temps 1 i 2 va evolucionar a situacions de màxima cooperació durant el temps 3.

En relació als **resultats qualitius del factor interdependència positiva de finalitats**, va coincidir als dos alumnes resistents que cada vegada es preocupaven més perquè els seus companys d'equip aprengueren, ja que sabien que açò era el que havien de fer per tal d'aconseguir que l'equip triomfara. Per tant, podem dir que

aquests alumnes resistents, tot i que en moltes ocasions amb certs sentiments contradictoris, acabaven preocupant-se pels companys de l'equip perquè sabien que la qualificació del contingut "treball en equip" tenia molt de pes en l'avaluació, i a aquests alumnes els preocupaven molt les seues notes. Pujolàs, Lago & Naranjo (2013) informen de com algun alumne dels quals en l'avaluació d'activitats individuals tenia resultats notables, aquests decreixen quan l'aprenentatge es realitza en estructures cooperatives. Pensem que aquests alumnes són, precisament, aquests alumnes resistents, però que amb el pas del temps, quan se n'adonen que la competència cooperativa se'ls avalua igual que la resta de competències, aconseguixen de nou òptims resultats acadèmics. De fet, així s'ha corroborat en el capítol del context d'aquest Informe.

Per altra part, en relació al treball amb l'estructura cooperativa complexa *TAI*, aquests alumnes resistents des de la individualitat i amb un programa de treball diferenciat donaven molta ajuda als companys dels seus equips base i de l'altre equip. Amb aquesta tècnica s'aconseguia crear un fabulós clima de treball a l'aula, una petita comunitat d'aprenentatge on tothom s'ajudava. Açò es veu corroborat per Slavin (1985) quan comenta que els estudiants en gran mesura disfrutaven amb el *TAI*. I també per Monereo *et al.* (2011) quan expliquen que un grup conformat per adolescents de secundària treballarà cooperativament si es percep que d'entrada s'aprofitarà el temps i així es fa, i si a més, el clima és positiu. De fet, l'alumna resistent de l'equip del Vent, durant el temps 3, complia l'acord classe "donar ajuda" quan treballava amb l'estructura cooperativa complexa *TAI*.

Ara bé, va coincidir als dos alumnes resistents que, durant el temps 6, els costava preocupar-se perquè aprengueren els companys i emergien conductes

individualistes quan la tècnica Grups d'investigació es combinava amb l'estructura cooperativa simple 1-2 oral, o quan la tècnica *TAI* no es combinava amb cap estructura cooperativa simple. Aquests alumnes evitaven la interacció entre iguals com a font d'aprenentatge, d'acord amb Ho & Boo (2007). Així, l'alumne resistent, d'entrada, quan se l'informava que havia de treballar amb l'alumne immigrant del seu equip amb la tècnica Grups d'investigació combinada amb l'1-2 oral per tal de treballar entre els dos la part que havia de fer cadascú, es queixava dient que volia treballar sol perquè així acabarien abans, tot i que després ho acceptava i treballava correctament. En canvi, en d'altres situacions, quan aquest alumne resistent havia de treballar amb d'altres alumnes més capaços no manifestava la possibilitat de treballar de manera individual, i de seguida s'esplaiava en les seues explicacions. A més, quan no es combinava cap estructura cooperativa simple amb la tècnica *TAI*, tant els alumnes resistents com un alumne amb molta competència comunicativa (resistent no actiu), amb l'excusa que eren els companys els que havien de demanar ajuda, es des preocupaven del seu aprenentatge. D'ahí que Buchs, Gilles, Dutrévis & Butera (2011), tot i que en un estudi en l'àmbit universitari, recomanen emprar la interdependència positiva de recompensa quan els estudiants treballen amb tasques de rutina, que són aquelles que poden ser resoltes individualment i en què els membres de l'equip posseïxen tota la informació, com el *TAI*.

Pel que fa als **resultats quantitius del factor interdependència positiva de rols**, els dos alumnes resistents van coincidir en situacions de màxima cooperació del factor durant el temps 5 de la recerca, corresponent al segon trimestre de 6è de primària. Així, en el cas de l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos s'hi va donar una tendència de cooperació positiva amb situacions de màxima cooperació del temps 4 al 6. Ara bé, pel que fa a l'alumna resistent de l'equip del Vent es va observar una

tendència de cooperació negativa amb situacions de màxima i mínima cooperació durant el temps 3, i situacions de mitjana cooperació durant el temps 4.

En relació als **resultats qualitatius del factor interdependència positiva rols**, a partir del segon curs acadèmic, corresponent als temps 4, 5 i 6, els alumnes resistents al treball en equip, tot i que cadascun d'ells al seu ritme, van començar a complir els càrrecs i les funcions del càrrec directament relacionades amb el treball en equip d'una manera més adequada. Segons Traver (2012) el rol depèn de la delegació de responsabilitats i comporta corresponsabilitat i exigència mútua. De fet, va ser al final de l'experiència quan aquests alumnes més resistents no sols van exigir més a la resta de membres de l'equip, sinó que també van exigir-se més a ells mateixos, sobretot, perquè sabien molt bé el pes que tenia el treball en equip en l'avaluació de les assignatures.

Per contra, va coincidir als dos alumnes resistents que, durant el temps 4, els va costar complir la funció del càrrec de coordinador "vetllar pel compliment de les normes de l'equip", encara que per diferents motius. En el cas de l'alumna resistent de l'equip del Vent, o bé perquè de manera exagerada i insistent s'imposava als companys, o perquè acabaven perdent temps no fent la feina. I en el cas de l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, perquè estava acostumat a que açò ho fera el mestre. Ara bé, que als dos alumnes resistents els costara complir aquesta funció del càrrec de coordinador, pensem que era perquè aquests alumnes tenien ben interioritzat que aquesta tasca era feina del mestre, més propi de l'escola tradicional. Podem dir que aquests alumnes estaven acostumats a aprendre passivament (Ho & Boo, 2007) i no desitjaven abandonar la comoditat d'uns papers passius (Lansky, 2005) (citats per Monereo, 2010). A més a més, que l'alumna resistent de l'equip del



Vent s'imposava als seus companys quan era la coordinadora de l'equip, d'alguna manera també estava reproduint el rol de mestre més tradicional. És molt possible, tal com afirmen Rué (1988) i Marín & Blázquez (2003), que aquells alumnes que "van bé" en el plà acadèmic amb metodologies tradicionals, com és el cas dels alumnes resistents, solen valorar positivament aquest sistema tradicional i possiblement en les situacions de treball en grup es senten incòmodes per no gaudir dels mateixos avantatges i seguretats.

Dels **resultats quantitatius del factor interdependència positiva de tasques**, podem destacar que els dos alumnes resistents van coincidir, durant el temps 5, amb un predomini de situacions de mitjana cooperació. Així, en l'alumna resistent de l'equip del Vent, al temps 4, es van igualar les situacions de màxima i mitjana cooperació, al temps 5, hi va haver un predomini de situacions de mitjana cooperació i, al temps 6, la situació va empitjorar amb una predomini de situacions de baixa cooperació. Pel que fa a l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, es va observar certa linealitat al llarg dels temps 4, 5 i 6 amb una tendència de situacions de mitjana cooperació.

Respecte al **resultats qualitius del factor interdependència positiva de tasques**, va coincidir als dos alumnes resistents que, durant el temps 4, dialogaven molt el que havia fet cadascú amb la tècnica Grups d'investigació. A més, en certes situacions, l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos amb aquesta tècnica dialogava bastant el que havia fet cadascú, i començava a saber un poc sobre les parts d'alguns companys de l'equip. A més a més, durant el temps 6, els dos alumnes resistents al combinar Grups d'investigació, l'1-2 oral i Números junts iguals dialogaven molt el que havia fet cadascú. En aquest cas, és possible que el desig d'aconseguir millors notes

en l'avaluació final junt al voler aconseguir la recompensa grupal amb el Número dels junts iguals, foren motius de suficient pes per dialogar molt el que havia fet cada company de l'equip i prendre decisions conjuntes sobre el producte final.

Ara bé, en el cas de l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, quan dialogava amb la seua companya d'equip amb dificultats d'aprenentatge, encara que la tècnica Grups d'investigació es combinava amb estructures simples com l'1-2 oral, de vegades, el diàleg es centrava en compartir informació i aclarir la manera fer-ho. De manera que el treball acabava sent una suma de les parts. Precisament, Johnson & Johnson (1999) (citada per Echeita, 2012) comenten que una de les característiques dels grups d'aprenentatge tradicional és que interactuen fonamentalment per compartir informació i aclarir com s'han de fer les tasques.

Pel que fa als **resultats quantitatius del factor participació equitativa**, durant el temps 4, va coincidir que els dos alumnes resistents manifestaven situacions de mínima cooperació. En l'alumna resistent de l'equip del Vent es va observar una tendència en ziga-zaga, aquesta començava al temps 4 amb un predomini de situacions de mínima cooperació, continuava al temps 5 amb un domini de situacions de màxima cooperació i, de nou, durant el temps 6, predominaven les situacions de mínima cooperació. En l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos s'hi va donar una tendència de cooperació negativa durant els temps 1, 3, 4 i 5, que va canviar al temps 6 amb un predomini de situacions de màxima cooperació.

En relació als **resultats qualitius del factor participació equitativa**, l'alumna resistent de l'equip del Vent, al final del temps 4, en les estructures cooperatives va tenir en compte les idees correctes que deien tots els membres de l'equip per tal

d'arribar a un consens d'equip. Inclús va incloure les idees de l'alumne amb tda-h, ja que aquest havia sigut més responsable durant el segon treball amb Grups d'investigació en coneixement del medi (a diferència del primer treball). Per contra, l'alumna resistent de l'equip del Vent, a l'inici del temps 4, no va tenir massa en compte a l'alumne amb tda-h quan a l'equip s'havia d'arribar a acords, de fet, aquest alumne no havia sigut responsable en un treball de coneixement del medi amb Grups d'investigació. En aquest sentit, Webb (2008) explica que processos socioemocionals negatius com falta d'educació, hostilitat o indiferència poden impedir la participació dels membres del grup, provocar el rebuig d'idees correctes i frenar la solució dels problemes de manera correcta.

En general, una de les característiques dels alumnes resistents, i que mantenien al llarg del temps, era que al consensuar a l'equip s'enfadaven si no es feia el que ells volien i intentaven imposar el seu punt de vista. Açò, mentre en l'alumna resistent de l'equip del Vent es va donar durant el temps 4 de l'estudi, en l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos va ocórrer durant els temps 1, 3 i 6. Així, l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, durant el temps 1, s'enfadava si no es feia el que ell volia i, durant el temps 3, imposava el seu punt de vista durant la revisió periòdica del Pla de l'equip. L'alumna resistent de l'equip del Vent, durant el temps 4, s'enfadava si no es feia el que ella volia i intentava eixir-se'n en la d'ella.

Per altra part, en les estructures cooperatives l'alumna resistent, durant el temps 5, participava per un altre mentre s'emprava l'1-2 oral. D'aquesta manera, emergien les dificultats d'aquesta alumna per dialogar pausadament mentre s'empraven les estructures cooperatives simples. Com diu Álvarez (2012) els alumnes més atents, més reflexius no sempre participen i ajuden a elevar el nivell de la

discussió. Els més reflexius no sempre demanen la paraula. Els alumnes més participatius sovint no són els més reflexius, són impulsius i mostren molta més disposició per a dir que per a escoltar. En paraules de Pujolàs (2008), els que tal volta menys ho necessiten monopolitzen pràcticament tota la participació.

Pel que fa als **resultats quantitatius del factor interacció simultània**, els dos alumnes resistents van coincidir en una tendència de cooperació positiva amb situacions de màxima cooperació del temps 3 fins al temps 6. Per tant, podem dir que a partir del tercer trimestre de 5è de primària aquests alumnes van mostrar predisposició a ajudar. A més, en el cas de l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, al temps 2, es va observar un predomini de situacions de mitjana cooperació.

En relació als **resultats qualitius del factor interacció simultània** presentarem els que fan referència al suport acadèmic i al suport emocional per separat.

Respecte al suport acadèmic, l'alumna resistent de l'equip del Vent, durant el temps 3, ajudava molt a l'alumne d'orige immigrant amb poca competència comunicativa mentre treballaven amb la tècnica *TAI*. A més, l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, durant el temps 6, tot i que inicialment al combinar Grups d'investigació amb l'1-2 oral manifestava que preferia treballar individualment, acabava ajudant i implicant molt al seu company d'orige immigrant amb poca competència comunicativa. Per tant, es posava de manifest que altra de les característiques dels alumnes resistents era que donaven molta ajuda (suport acadèmic) als companys de l'equip amb poca competència comunicativa mentre es combinaven les estructures cooperatives complexes (*TAI* i Grups d'investigació) amb

les estructures simples derivades (1-2 oral) o específiques amb recompensa grupal (Números junts iguals). De fet, segons Monereo *et al.* (2013) els grups treballen de forma més cooperativa i exitosa quan creen un clima social positiu, actuant de forma fluïda i amb una actitud favorable, i quan, després de completar la tasca, senten que han fet un bon ús del seu temps i que tots han contribuït a la seua resolució. Així, des de la combinació de la tècnica *TAI*, com a tècnica de facilitació positiva mútua, junt a d'altres tipus d'estructures cooperatives simples, fou des d'on aquests alumnes resistents cooperaren més i amb més qualitat.

Per contra, a l'alumna resistent de l'equip del Vent, durant el temps 4, li costava molt dialogar sobre quina era la millora manera de fer les activitats amb les estructures cooperatives simples, ja que solia donar presses als companys de l'equip per tal de poder començar a fer les activitats. En el cas de l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, durant el temps 2, ajudava als companys de l'equip però ho feia ràpidament, ja que volia evitar tenir deures per a casa, per tant, tot i que proporcionava ajuda aquesta era d'una qualitat molt baixa. Els equips tendixen a simplificar els passos que marquen les estructures, per diversos motius (per peresa, per acabar abans l'activitat...), i les estructures es "deterioren" i acaben no complint la seua funció específica que és assegurar al màxim les dos condicions indispensables perquè pugam parlar pròpiament de treball en equip (Pujolàs *et al.*, 2014). Des d'aquesta recerca considerem que són els alumnes resistents qui, de vegades, "deterioren" les estructures cooperatives simples, passant a ser estructures pseudocooperatives.

Pel que fa al suport emocional, era comú que l'alumna resistent de l'equip del Vent, durant el temps 5, felicitar a un altre membre de l'equip quan ho feia el mestre.

En aquest sentit, Vinuesa (2002) fa referència a l'aprenentatge per modelatge social. Ara bé, aquesta alumna, durant el temps 4, sols acceptava en part que la corregiren en l'actitud i el comportament, ja que en poc de temps tornava a realitzar la conducta no adequada. De fet, li costava una mica acceptar les veritats que li deien els companys de l'equip.

Dels **resultats quantitatius del factor responsabilitat personal, compromís i exigència individual respecte a l'equip**, podem dir que els dos alumnes resistents van coincidir en un domini de situacions de màxima cooperació durant els temps 2, 5 i 6. Pel que fa a l'alumna resistent de l'equip del Vent, va mantenir una tendència de cooperació positiva en situacions de màxima cooperació del temps 1 fins al temps 6, decreixent una mica durant el temps 5. En l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenys es va observar un tendència bastant irregular, ja que d'un predomini de situacions de mínima cooperació durant el temps 1 es va passar a un clar predomini de situacions de màxima cooperació durant el temps 2, i al temps 4 va empitjorar ubicant-se en situacions de mitjana cooperació.

Pel que fa als **resultats qualitius del factor responsabilitat personal, compromís i exigència individual respecte a l'equip**, destacarem que l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenys va "construir" aquest factor en relació a l'element responsabilitat personal, ja que durant el temps 2 feia els deures de classe. Tanmateix, aquest alumne, durant el temps 6, es preocupava i estudiava en l'estructura complexa Grups d'investigació. A més a més, tal com va mostrar l'alumna resistent de l'equip del Vent, durant el temps 6, el que feia molt bé era preguntar als companys si havien fet les tasques i en les exposicions s'encarregava que tots els membres de l'equip portaren les tasques. Per tant, pensem que els elements responsabilitat personal i exigència

individual respecte a l'equip d'aquest factor van ser trets característics de l'alumnat resistent, i creiem que l'avaluació cooperativa va tenir molt a veure amb açò.

Per altre costat, era evident que l'element del factor que més els costava complir als dos alumnes resistents era el compromís individual respecte a l'equip, és a dir, els compromisos personals que es plantejaven al Plà de l'equip. Així, durant el temps 6, mentre a l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos li costava oferir ajuda (compromís personal: ser solidari) mentre treballaven amb la tècnica *TAI* si no li la demanaven els companys, a l'alumna resistent de l'equip del Vent li costava centrar-se en les tasques mentre empraven l'estructura derivada 1-2 oral (compromís personal: centrar-se en les tasques). La resta de compromisos personals que es plantejaren aquests alumnes eren bona mostra de les seues actituds inadequades davant el treball en equip. Durant el temps 1, l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos no complia el compromís personal "complir les normes", ja que li costava molt complir-les i sempre argumentava alguna cosa encara que sabera que no tenia raó. En el cas de l'alumna resistent, durant el temps 5, no complia el seu compromís personal "centrar-se en les tasques", ja que unes vegades estava descentrada i altres es descentrava amb l'alumne resistent i començaven a riure. Segons Bisquerra *et al.* (2015) quan major siga la identitat amb el grup, i per tant el sentiment de pertinença amb el grup, major serà la implicació amb les normes. Així, és evident, per tant, que la falta d'acceptació de les normes per part de l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos estava molt relacionada amb la poca identitat que aquest alumne sentia amb el seu grup. Coincidint també amb la cinquena dimensió, sensibilització dels estudiants per a treballar cooperativament, que proposen Riera *et al.* (2015) per analitzar la cohesió del grup.

Pel que fa als **resultats quantitativs del factor competències socioemocionals**, els dos alumnes resistents van coincidir, per una part, en una tendència de cooperació negativa amb situacions de mínima cooperació fins al temps 4 i, per altra part, durant el temps 5, en un domini de situacions de màxima cooperació. Ara bé, durant el temps 6, mentre l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos va continuar amb aquesta tendència positiva, en l'alumna resistent de l'equip del Vent es va observar de nou un predomini de situacions de mínima cooperació.

En relació als **resultats qualitativs del factor competències socioemocionals**, els discutirem per categories de competències socioemocionals.

Pel que fa a la categoria aspectes comunicatius, van coincidir els dos alumnes resistents que, durant el temps 6, parlaven amb respecte als companys d'equip menys capaços de donar ajuda. En el cas de l'alumna resistent de l'equip del Vent, a l'alumne amb tda-h mentre l'ajudava amb la tècnica *TAI* combinada amb l'estructura bàsica la Parada de 5 minuts i l'estructura específica els Números junts iguals, a més, ho feia amb paciència. En el cas de l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, a l'alumna amb poca competència comunicativa de l'equip que es sentava al seu costat, a més, es portava bé amb ella. Aquest alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, durant el temps 5, també parlava amb respecte a l'alumne poc competent d'orige àrab del seu equip base. Per tant, els alumnes resistents que treballen en equips base a llarg plaç milloren en la categoria de les competències socioemocionals aspectes comunicatius, concretament, la competència socioemocional parlar amb respecte als companys d'equip amb poca competència comunicativa. Al respecte, Lago, Pujolàs, Riera & Vilarrasa (2015) expliquen que amb la introducció del Programa CA/AC a l'aula als equips es respecten més.



Per contra, pel que fa al consens argumentatiu, acceptar els arguments i les propostes dels altres si són millors que la seua, durant el temps 6, els alumnes resistents dels dos equips van coincidir en no acceptar les idees d'un company de l'equip poc competent tot i estar més ben argumentades. Així, durant l'elecció del subtema a estudi amb la tècnica Bola de neu combinada amb Grups d'investigació, en el cas de l'alumna resistent de l'equip del Vent no acceptava les idees de l'alumne amb tda-h, i l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos les de l'alumna amb dificultats d'aprenentatge. De fet, quan era un treball en equip més a llarg plaç sobre un tema que els motivava molt, aquests alumnes resistents no dubtaven en intentar eixir-se'n en la d'ells. A l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, també durant el temps 6, li costava un poc acceptar l'opinió d'un company, tot i que ara, de vegades, sí que l'acceptava i ja no ho feia tant. A més, respecte al consens argumentatiu, però pel que fa a argumentar el seu punt de vista o la seua proposta, durant el temps 5, l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos imposava el seu punt de vista en l'elaboració del Mapa conceptual combinat amb Grups d'investigació, no fent cas de les recomanacions de la mestra de suport i els companys d'equip. Per tant, era molt evident que els alumnes resistents al treball en equip presentaven dificultats destacables en diverses de les competències socioemocionals relacionades amb la categoria consens argumentatiu.

Finalment, pel que fa als **resultats quantitativs del factor autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora**, destacarem que els dos alumnes resistents van confluïr en una tendència de cooperació negativa del factor. Mentre en l'alumna resistent de l'equip del Vent es va observar un predomini de situacions de bastant baixa cooperació durant els temps 4 i 6, en l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos, tot i que durant el temps 4 es va observar un domini de situacions de

mitjana cooperació, durant el temps 5 la situació va empitjorar amb un predomini de situacions de bastant baixa cooperació.

Respecte als **resultats qualitatius del factor autoavaluació i objectius de millora**, cal destacar que, durant el temps 4, a l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos i a un alumne amb molta competència comunicativa (resistent no actiu) els costava complir el seu compromís personal "centrar-se en les tasques" (no parlar de coses de fora de l'escola), però volien continuar ficant-se el mateix compromís personal perquè ja quasi l'havien aconseguit. Tot i que a aquests dos alumnes els costava complir els seu compromís personal, mostraven una actitud adequada i de superació, fent patent que no canviaven un compromís personal fins que no el tenien ben assolit. Pensem que aquest aspecte és molt important per al funcionament adequat d'un equip cooperatiu.

Per altre costat, els dos alumnes resistents, durant el temps 4, no eren sincers i els costava bastant reconèixer el que no feien bastant bé. A l'alumna resistent de l'equip del Vent, dir el que havia de millorar, ja que els companys d'equip li deien que es posara "tenir paciència" de compromís personals i ella no ho feia. I l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos pareixia que s'enfadava quan un company de l'equip amb poca competència comunicativa d'orige àrab l'avaluava durant la revisió periòdica. D'acord a Traver & Rodríguez (2011) per aconseguir grups d'aprenentatge cooperatiu es necessita que les persones participants puguin controlar i regular el seu camí. Un grup humà incapaç de revisar crítica i col·lectivament allò que fa, allò que és i allò que pretén, difícilment pot avançar en la seua cohesió. Els lligams entre els seus membres seran febles, pura façana.

### 8.1.3. 3<sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com ha “construït” els factors de qualitat un alumne amb tda-h?

Dels **resultats quantitius del factor interdependència positiva de finalitats** en l'alumne amb tda-h, destacarem que es va observar una tendència de cooperació negativa fins al temps 4. Així, mentre, durant el temps 1, es van igualar les situacions de màxima i mínima cooperació, durant el temps 3, va haver un predomini de les situacions de mitjana cooperació i, durant el temps 4, van dominar les situacions de mínima cooperació. En canvi, durant els temps 5 i 6 es va observar una tendència de cooperació positiva amb situacions de màxima cooperació.

Pel que fa al **resultats qualitius del factor interdependència positiva de finalitats**, durant el temps 1, l'alumne amb tda-h va complir l'objectiu del Pla de l'equip “fer els deures”. És possible que en açò influïra el fet d'emprar, en els deures de casa de cada assignatura, una estructura de recompensa grupal que podia repercutir positiva o negativament en la nota del treball en equip. És a dir, si un alumne no realitzava els deures (individuals i/o grupals) a casa repercutia negativament a tot l'equip en l'apartat corresponent de la nota del treball en equip, i en el cas contrari, si tots els alumnes tenien els deures fets millorava la nota del treball en equip. Respecte a aquesta manera d'avaluar, que va suposar que a l'equip els alumnes sovint s'anaren demanant explicacions sobre la realització o no dels deures de casa, va millorar la responsabilitat de l'alumne amb tda-h. A més a més, aquest alumne, durant el temps 4, en relació a aprendre els continguts, amb la tècnica *TAI*s'esforçava per aprendre'ls i es mostrava motivat. En aquest sentit, Slavin & Madden (1994) comenten que els efectes del *TAI* van ser igualment positius per a alumnes de rendiment alt, mitjà i baix, i tant per a estudiants discapacitats com per a no discapacitats. Durant el temps 6, aquest

alumne s'esforçava i aprenia els continguts motivat amb l'estructura cooperativa complexa Grups d'Investigació. L'estudi de Gillies & Boyle (2011) explica que amb la implantació del treball en equip una de les dificultats estava en dirigir als xiquets amb tda-h, ja que sovint necessitaven activitats de tipus pràctic per atraure el seu interès. Precisament, en la present recerca moltes de les activitats que es realitzaven a l'aula en l'àrea de coneixement del medi complien aquesta finalitat. De fet, l'alumne amb tda-h vivia en un mas proper al poble i el motivava tot allò relacionat amb al medi natural. En efecte, els autors citats expliquen que en el seu estudi tots els professors havien desenvolupat una sèrie d'estratègies per tal d'incloure a aquests estudiants als equips, i comentaven que ho feren construint en les fortaleses dels estudiants. En el nostre cas, es van planificar exposicions de l'alumne amb tda-h amb el seu pare sobre temes que li interessaven i s'estaven estudiant a classe, s'informava a la família quan hi havia una exposició per tal d'assegurar-nos que l'alumne poguera triomfar, etc. D'alguna manera, s'intentava per tots els medis possibles aprofitar les seues fortaleses per tal de fer-lo triomfar davant el grup-classe.

Per altre costat, a l'alumne amb tda-h, durant el temps 1, li va costar complir les normes, sobretot, només començar el curs escolar. Presentación & Siegenthaler (2012) destaquen que els alumnes amb tda-h presenten problemes d'autorregulació cognitiva, d'entre els quals destaquen les dificultats per seguir normes, regles o instruccions. Les ordres tampoc impacten poc o res en la seua conducta, per tant, la denominada conducta guiada per normes és molt deficitària en aquests estudiants (Estévez & León, 2015). Durant el temps 6, l'alumne amb tda-h no acabava de complir la norma de l'equip "estar atent" en l'estructura cooperativa simple Foli giratori. En aquest sentit, coincidim amb Presentación & Siegenthaler (2012) que alguns dels problemes més descatsats dels xiquets amb tda-h són els problemes atencionals, i

expliquen que cada vegada són més evidents, sobretot, quan es tracta de mantenir l'atenció en tasques que requereixen un esforç mental sostingut. En aquesta recerca, per tal d'aconseguir-ho es van fer servir les reds naturals de suport d'Echeita, Simón, Sandoval & Monarca (2013), ja que eren els propis companys els que complint amb la funció del rol "procurar que no es perda el temps" incitaven a l'alumne amb tda-h a centrar-se en els passos de les estructures cooperatives simples. Ara bé, de manera natural també van emergir estratègies de suport entre iguals als equips base, de fet, eren els seus propis companys qui reconeixien que tot i que ara estava millorant en el compliment de la norma de l'equip "estar atent", de vegades, no ho estava. I el que feien era "posar-lo a prova" per tal d'assegurar-se que estava atenent durant l'estructura cooperativa, i si no ho estava, li ho tornaven a explicar.

En relació als **resultats quantitius del factor interdependència positiva de rols**, en l'alumne amb tda-h es va observar una tendència de situacions de mitjana cooperació fins al temps 5 de l'estudi. Sols, durant el temps 6, s'hi va donar un predomini de situacions de màxima cooperació del factor. Per tant, podem dir que l'alumne amb tda-h va presentar bastants dificultats per complir els càrrecs al llarg del temps.

Respecte als **resultats qualitius del factor interdependència positiva de rols**, en relació a aquest alumne, durant el temps 6, va millorar una mica en complir les funcions dels càrrecs. Així, coincidim amb Gillies & Boyle (2011) que l'assumpció d'un rol és una manera d'assegurar que tots els xiquets estiguen inclosos, van a contribuir a la seua manera i van a ser responsables de les seues contribucions. A més, estem d'acord amb Traver & Rodríguez (2011) quan expliquen que hi ha persones amb més aptituds i habilitats per ser portaveus que d'altres, o per portar l'organització dels

materials, o per arreplegar les decisions que es prenen, però això no lleva que els altres membres també han d'ocupar aquests papers, segurament caldrà ajudar-los o amb un tutor-company o amb l'atenció i ajuda del mestre o amb mitjans instrumentals. De fet, una acció de discriminació positiva que es va emprar amb l'alumne amb tda-h, tot i que també l'havien utilitzada d'altres alumnes de la classe, va ser apuntar a un paper les funcions del càrrec i pegar-lo a la taula per tal de recordar-les. Ara bé, com argumenten Estévez & León (2015), encara que certes estratègies ens poden ser útils, no es constitueixen en sí mateixes garanties d'èxit definitives, ni receptes úniques, en la reducció dels efectes característics produïts per alguns dels principals trets hiperactius. De fet, l'assoliment d'aquest factor no va ser gens fàcil per a l'alumne amb tda-h. Així, durant el temps 6, tot i que s'esforçava per complir correctament la funció del càrrec de secretari "recordar als membres de l'equip els compromisos personals i els objectius de l'equip" no ho aconseguia, ja que no ho deia en el moment oportú (mentre el mestre estava fent una explicació a la pissarra) i acabava dificultant el funcionament de l'equip. En aquest sentit, DuPaul & Stoner (1994) (citada per Anhalt *et al.*, 1998) ens recorden que un dels problemes de comportament habituals en classe dels xiquets amb tda-h és parlar amb els companys en temps inadequats.

Pel que a fa als **resultats quantitius del factor interdependència positiva de tasques**, podem dir que s'hi va donar una tendència de situacions de mitjana cooperació. Mentre, al temps 5, va haver un predomini de situacions de mitjana cooperació, al temps 6 es van igualar les situacions de màxima i mitjana cooperació. Per tant, tot i que l'alumne amb tda-h va progressar una mica, durant el temps 6 encara va tenir dificultats en aquest factor.

Respecte als **resultats qualitius del factor interdependència positiva de tasques** de l'alumne amb tda-h, durant el temps 6, dialogava molt el que havia fet cadascú al combinar l'estructura Grups d'investigació amb l'1-2 oral i els Números junts iguals, de manera que el treball final era el resultat d'aquest diàleg. Així doncs, tant l'estructurar la interacció amb les estructures cooperatives simples, com la motivació que li suposava el poder treballar amb la tècnica Grups d'investigació en l'àrea de coneixement del medi, va generar que aquest alumne s'implicara molt en dialogar el que havia de fer cadascú. En efecte, sobre el treball en grup, Estévez & León (2015) recomanen aplicar l'estratègia organitzativa de la tutorització entre iguals, i destaquen que igual d'important és facilitar-los la possibilitat d'exercir tasques de tutorització amb estudiants que tinguen dificultats on ells no les tenen.

Pel que fa als **resultats quantitius del factor participació equitativa**, en l'alumne amb tda-h es va observar una tendència de cooperació positiva esglaonada amb situacions de màxima cooperació durant els temps 5 i 6. Ara bé, durant el temps 4, corresponent al primer trimestre de 6è de primària, s'hi va donar un predomini de situacions de mínima cooperació del factor.

En relació als **resultats qualitius del factor participació equitativa** d'aquest alumne, segons Kuester & Zendall (2012) amb regles senzilles sobre quan participar i el que era rellevant (per exemple, argumentar a favor de la seua elecció), els estudiants amb risc per tda-h observaven i esperaven al seu torn i es centraven en solucionar els problemes oferint una elecció i justificant-la. Així, al final del temps 4, s'inclouen les idees de l'alumne amb tda-h a l'acord de l'equip i, per altra part, tot i que participava en les estructures cooperatives simples, durant el temps 6, es va comentar que encara podria implicar-se més. En efecte, Presentación & Siegenthaler (2012) expliquen que

els xiquets amb tda-h es caracteritzen bàsicament per sofrir problemes atencional. A més, aquest alumne, de vegades, a causa de la seua falta d'atenció realitzava aportacions sense sentit, així ho manifestaven els seus propis companys o la mateixa mestra de pedagogia terapèutica.

Pel que fa als **resultats quantitativs del factor interacció simultània** en l'alumne amb tda-h, durant el curs 6è de primària es va observar una tendència de cooperació positiva esglaonada amb situacions de màxima cooperació. Per contra, durant el temps 3, corresponent al tercer trimestre de 5è de primària, s'hi va donar un predomini de situacions de mínima cooperació.

Respecte als **resultats qualitativs del factor interacció simultània**, en relació al suport acadèmic (ajudar-se en les tasques) destacava que, durant el temps 6, quan es combinava la tècnica Grups d'investigació amb l'estructura 1-2 oral, l'alumne amb tda-h ajudava a l'alumna resistent a fer la seua part del treball ja que sabia molt sobre el tema que estaven estudiant, era un autèntic savi. Ara bé, a aquest alumne, durant el temps 6, mentre treballava en un agrupament esporàdic més homogeni en el *TAI* combinat amb dues estructures específiques (els Savis i els Números junts iguals), li costava demanar ajuda als companys. En aquest sentit, un descobriment va ser que si la tècnica *TAI* no es combinava amb una estructura cooperativa simple bàsica o derivada, sinó que sols es combinava amb una estructura simple específica, a aquest alumne li costava demanar ajuda. Per tant, es posava de manifest que en alumnes amb dificultats d'aprenentatge, com és el cas de l'alumne amb tda-h, al combinar la tècnica *TAI* amb d'altres tècniques simples en agrupacions homogènies, és necessari combinar-la amb estructures cooperatives simples bàsiques o derivades que



garantixen la interacció. Pot no ser suficient amb les estructures cooperatives específiques.

Pel que fa als **resultats quantitatius del factor responsabilitat personal, compromís i exigència individual respecte a l'equip**, destacarem que en l'alumne amb tda-h, durant els temps 1 i 2, s'hi va donar una tendència decreixent positiva amb situacions de màxima cooperació. Durant el temps 4, s'observava un predomini de situacions de mínima cooperació, que va evolucionar, durant el temps 5, a un predomini de situacions de màxima cooperació. Ara bé, al temps 6 quasi que s'igualaren les situacions de màxima i mínima cooperació del factor.

Respecte als **resultats qualitius del factor responsabilitat personal, compromís i exigència individual respecte a l'equip**, l'alumne tda-h, durant el temps 1, va ser responsable en les tasques a les que s'havia compromés, ja que feia els deures de classe dia a dia. Així, respecte a la responsabilitat personal, és molt possible que, tal com ja hem comentat al factor interdependència positiva de finalitats, influïra la manera d'avaluar els deures. Ara bé, Barkley & Benton (1998) o Carbone (2001) (citats per Estévez & León, 2015) advertixen de la precaució que ha de tenir-se contra l'aparició de "l'efecte lluna de mel", és a dir, l'efecte passatger i breu que suposa la introducció de canvis sensorials a l'entorn que es convertixen en elements permanents. En el cas de l'alumnat amb tda-h, són especialment receptius a aquests canvis, però igualment tendixen a retornar als seus comportaments originals. Per això, els docents no han d'acomodar-se davant una única implantació de mesures adaptatives sinó que des d'una avaluació contínua, han d'actualitzar les respostes estructurals que han d'implantar-se segons avança el curs escolar (Estévez & León, 2015). En aquest sentit, que l'alumne amb tda-h, al final del temps 4, fora més responsable en Grups

d'investigació, en gran part, va ser perquè durant el primer treball amb aquesta tècnica no havia sigut responsable i els companys li havien exigit més compromís respecte a l'equip. No obstant això, d'altres mesures específiques dirigides a l'alumne amb tda-h que el tutor va ficar en marxa per facilitar el processos de responsabilitat durant el treball en equip van ser (Casajús, 2009): aconseguir un ambient d'aprenentatge altament estructurat, graduar les tasques en dificultat quan fora necessari, sentar-lo a l'equip junt a altre company tranquil i atent, tenir en compte les seues preferències i motivacions i fer un ús pràctic de l'agenda.

Pel que fa al compromís individual respecte a l'equip, és a dir, el compliment dels compromisos personals del Pla de l'equip, durant el temps 6, va haver un clar acord entre els companys d'equip que l'alumne amb tda-h el compromís que es proposava l'aconseguia. Casajús (2009) per a la població amb tda-h recomana resaltar sempre coses positives del seu treball, animant-lo a acabar les tasques, etc. De fet, en aquesta recerca el paper del tutor en donar confiança i missatges positius a l'alumne amb tda-h va ser clau. Ara bé, el fet de reforçar positivament a aquest alumne no sempre va ser una tasca fàcil ni per al tutor ni per als seus companys d'equip, sobretot, a causa de les reiterades faltes de responsabilitat individual i/o grupal amb la feina que havia de fer a casa. Açò suposava certa càrrega emocional per al mestre i els seus companys d'equip, que es traduïa en "desgast" i, de vegades, al mestre no li era fàcil valorar certes mostres de responsabilitat de l'alumne, ja que podia ser responsable en una assignatura i no en una altra.

Per altre costat, cal destacar, especialment, les dificultats que van haver amb aquest alumne durant el temps 4 de la recerca, quan no va entregar la seua part del treball de coneixement del medi en Grups d'investigació. D'acord a Estévez & León

(2015) la pèrdua d'interés per la tasca i l'interés en alguna activitat més divertida o interessant, sense ni tan sols haver-la finalitzat o l'atracció que senten pels estímuls més gratificants, són dos problemes que Barkley (2011) (citats per Estévez & León, 2015) destaca i que incidixen directament en el context acadèmic, sobretot, quan apareixen tasques acadèmiques poc atractives, lectures molt extenses, explicacions de temes carents d'interés, acabar treballs molt llargs o realitzar els deures (Parellada, 2009) (citats per Estévez & León, 2015). Sens dubte, pareix una prioritat en el cas de l'alumnat amb tda-h facilitar una òptima i adequada vida del grup, és necessari acordar unes normes mínimes de funcionament que permeten desenvolupar les propostes d'aprenentatge cooperatiu atenent sempre a nivells d'interacció social dignificants. Compromís individual i col·lectiu i exigència mútua, seran elements bàsics que hauran d'estar presents en la composició d'aquestes normes (Traver & Rodríguez, 2011). Efectivament, quan aquest alumne no va ser responsable en la tècnica Grups d'investigació l'exigència va emergir de manera natural al seu equip base. Ara bé, des d'aquesta recerca volem considerar la importància de plantejar aquesta exigència, per exemple, com una norma del pentàleg de normes del Quadern de l'equip. En aquest sentit, Traver & Rodríguez (2010) expliquen que si entre els seus membres no s'exigixen i respecten acaben provocant l'aparició de conductes caïnites que van contra la seua pròpia existència. A l'hora d'acordar les normes del grup cal pensar que no tots els grups tenen les mateixes necessitats i això fa que aquestes normes no siguin sempre les mateixes a cada grup.

A més a més, al finalitar el temps 6, en particular, i al finalitzar els cursos escolars, en general, aquest alumne presentava dificultats per adaptar-se a les rutines escolars. Era comú que es mostrara molt dispers, i no era capaç de complir el seu compromís personal "centrar-se en les tasques" mentre treballava amb l'estructura

simple 1-2 oral o, puntualment, no entregava el treball a temps en Grups d'investigació o Tutoria entre iguals. Ara bé, el que més cridava l'atenció era que aquest alumne no acabava d'entendre perquè els seus companys s'enfadaven amb ell quan no feia la feina, i manifestava que a ell li donava igual. En aquest sentit, els resultats de l'estudi de García, Presentación, Siegenthaler & Miranda (2006), amb vint-i-tres xiquets amb tda-h tipus combinat de 2n a 5è de primària, conclouen que aquests alumnes no pareixien ser conscients del rebuig dels seus iguals. Amb tot, cal destacar que aquest alumne solia esforçar-se i treballar bé quan la feina es feia a classe. Per tant, podem afirmar que considerem necessari que l'aprenentatge cooperatiu es desenvolupi tot a l'aula per tal d'afavorir la responsabilitat social de l'alumnat. De fet, la visió negativa de la responsabilitat de l'alumne amb tda-h, pràcticament, sols es donava quan havia de fer els deures a casa.

Respecte als **resultats quantitius del factor competències socioemocionals**, al temps 1, es va observar un predomini de situacions de mínima cooperació i, al temps 4, pràcticament es van igualar les situacions de màxima i mínima cooperació del factor. Va ser durant els temps 5 i 6 quan s'hi va donar una tendència de cooperació positiva amb situacions de màxima cooperació.

Discutirem els **resultats qualitius del factor competències socioemocionals** d'aquest alumne tenint en compte algunes de les categories de competències socioemocionals.

Respecte a la competència socioemocional valorar i acceptar als companys tal com són, relacionada amb l'empatia, durant el temps 4, tot i que l'alumne amb tda-h acceptava a l'alumna resistent pareix que ella ho vivia de manera diferent. En aquest

sentit, per a Monjas, Sureda & García-Bacete (2008), en un estudi amb xiquets de 5è i 6è de primària, els comportaments que revelen immaduresa i falta d'atenció i els que aclaparen o resulten molestos per a la resta són raons importants de rebuig. Pel que fa a l'ajuda, concretament, donar ajuda, l'alumne amb tda-h, durant el temps 6, el que va fer molt bé va ser donar ajuda i, per tant, centrar la seua atenció en la tasca que s'estava realitzant. Al respecte, en la investigació d'Anhalt *et al.* (1998) es va mostrar l'eficàcia del *The ADHD Classroom Kit* (Kit), que té metes paregudes a l'aprenentatge cooperatiu, a l'incrementar la concentració en la tasca i els comportaments adequats d'una xiqueta de sis anys caucàsica amb problemes de comportament disruptiu. Tanmateix, en l'estudi de Nixon (1999) (citada per Murphy *et al.*, 2005), sobre tres xiquets amb tda-h de deu a dotze anys amb una intervenció de sis a vuit setmanes, la posada en marxa d'un programa d'aprenentatge cooperatiu va incrementar els comportaments centrats en la tasca d'aquests alumnes.

Per altra banda, durant el temps 1, a l'inici del curs escolar, l'alumne amb tda-h va tenir un comportament especialment inadequat. Aquest alumne durant les classes reïa i no treballava (Traver, 2010). A més a més, respecte a les competències socioemocionals relacionades amb aspectes comunicatius, concretament, respectar el torn de paraula, a aquest alumne, durant el temps 4, li costava respectar el torn de paraula i parlava per damunt d'un company durant l'assemblea. Barkley (1999) explica que els alumnes amb tda-h responen impulsivament davant el que altres li diuen o fan, en algunes ocasions emocionalment, pel que són criticats, a més, són parladors i el seu to de veu és alt, centralitzant així les conversacions.

Pel que fa als **resultats quantitatius del factor autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora**, en l'alumne amb tda-h s'hi va donar una tendència

de cooperació mitjana durant els temps 3, 4 i 5 de la recerca. Ara bé, durant el temps 6, la situació va empitjorar amb un predomini de situacions de bastant baixa cooperació del factor.

Respecte als **resultats qualitatius del factor autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora** de l'alumne amb tda-h, durant el tercer trimestre de 5è de primària (temps 3) i el primer trimestre de 6è de primària (temps 4), va tenir vertaderes dificultats per acceptar les valoracions dels seus companys mentre es coavaluaven durant les revisions periòdiques del Plà de l'equip. Així, durant el temps 3, no acceptava que els companys de l'equip el valoraren malament i els deia que si no el valoraven bé ell també els valoraria malament. Durant el temps 4, va plorar perquè els companys de l'equip li deien que el seu càrrec de coordinador havia de millorar en tot, i el mestre també va estar d'acord amb els seus companys. A més, durant el temps 6, l'alumne amb tda-h es sobrevalorava bastant, ja que li costava prou acceptar el que encara no feia bé. Per a Kruger & Dunning (1999) (citada per Johnson & Johnson, 2014b) un obstacle que se li presenta a una autoavaluació vàlida i fiable és la tendència de les persones a sobrevalorar les seues capacitats. D'aquesta manera, estem d'acord amb Onrubia (2007) que ensenyar als alumnes a poder regular el seu propi aprenentatge és un procés llarg i que requereix una actuació ben dissenyada, continuada i coordinada. La complexitat del procés d'autorregulació grupal unida als problemes atencional, d'autorregulació cognitiva i emocional i motivacional de l'alumnat amb tda-h (Presentación & Siegenthaler, 2012) justifiquen les seues dificultats en la "construcció" d'aquest factor.

## 8.2. La “construcció” de la “vida cooperativa” en un aula rural al llarg de dos cursos.

### Valoració de la incidència en el conjunt de factors de qualitat

#### 8.2.1. 1ª pregunta d’investigació: Com han “construït” la “vida cooperativa” els equips base?

Als equips base, al llarg dels sis temps de l’estudi, va haver un predomini de les situacions de màxima cooperació. Podem destacar que, durant el temps 1, hi havia un predomini de situacions de màxima cooperació i que, durant el temps 2, pràcticament s’igualaven les situacions de màxima i mitjana cooperació. Ara bé, a partir del temps 3 i fins al temps 6, s’hi donava una tendència de cooperació positiva ascendent amb situacions de màxima cooperació i, paral·lelament, les situacions de mitjana i mínima cooperació decreixien progressivament.

**Durant el temps 1**, es posava de manifest que **als equips base començaven a cooperar bastant bé**, ja que hi havia un predomini de situacions de màxima cooperació. Más *et al.* (2012) expliquen que en la fase 1 de desenvolupament dels equips cooperatius, anomenada inicial o de formació-orientació, es dona la situació inicial “d’agrupament”, no de grup. Ocorre a l’inici de curs, en grups que no es coneixen, i en ella cada alumne tracta de saber a què atendre’s dins del grup. Les manifestacions són distintes en funció de l’edat de l’alumnat, però amb caràcter general podem indicar que comencen a aparèixer expectatives positives respecte al que pot aconseguir-se dins del grup. En aquest sentit, Bossert (1989) (citada per Stevens & Slavin, 1995) ha qüestionat si els efectes de l’aprenentatge cooperatiu es deuen a la novetat o efecte *Hawthorne*. Stevens & Slavin (1995) comenten que en un estudi breu, aquests efectes podrien ser importants, no obstant això, no pareix probable que novetat i atenció podrien mantenir efectes sostingudament en les principals

assignatures acadèmiques durant dos anys, així com es posava de manifest en el seu estudi. Si els resultats foren deguts als efectes *Hawthorne*, l'efecte sencer seria d'esperar ser vist durant els primers mesos. A més, en el seu estudi més guanyats foren vistos en el segon any que en el primer, i açò és més consistent amb l'argument que els professors anaren millorant en un nou mètode (Stevens & Slavin, 1995). En efecte, els resultats quantitatius d'aquesta recerca també posen de manifest que la cooperació va ser de més qualitat durant el segon curs acadèmic que durant el primer.

Al temps 1, corresponent al primer trimestre de 5è de primària, als equips base feien els deures i es donaven ajuda. Johnson & Johnson (2008) comenten que la interdependència positiva es proposa com a principi incrementar els sentiments de responsabilitat dels membres del grup. De fet, la situació que es generava a l'inici del treball en equip feia que els membres dels equips base foren responsables en els deures als que s'havien compromès. Ara bé, durant el temps 1, no es complien les normes i no es parlaven amb respecte. Precisament, com diu Torrego (2003), en l'etapa inicial del grup o etapa de formació-orientació, els conflictes més freqüents fan referència fonamentalment a la interdependència dels seus membres i els podem agrupar entorn a dos problemes centrals: insatisfacció de les necessitats individuals i no acceptació dels objectius imposats o excessivament exigents.

**Durant el temps 2, la cooperació va decreixer una mica**, pràcticament es van igualar les situacions de màxima i mitjana cooperació. Aquest resultat el confirmen Baines *et al.* (2008) des del Programa *SPRING*, el treball en grup comença bé però després decau. Açò pot ocórrer quan es realitza massa temps treball en grup, quan els grups han tingut un descans (vacances) o quan el principal objectiu de l'activitat ha sigut acabat. Segons Más *et al.* (2012), durant la fase 2, anomenada d'establiment de



normes i resolució de conflictes, sorgix un primer moment d'insatisfacció, per la comparació entre les expectatives i el que en realitat succeïx al grup (en general inferior a l'esperat). De fet, aquesta insatisfacció en el nostre estudi es va manifestar durant el temps 2, per una part, perquè algun membre de l'equip no es preparava per a una exposició que havia de fer als companys de l'equip en la tècnica el Trencaclosques i, per altra part, perquè no acceptaven als companys tal com eren, per exemple, al respectar el ritme lector lent d'un company mentre empraven l'estructura simple Lectura compartida. Efectivament, per a Torrego (2003) l'etapa d'establiment de normes i resolució de conflictes, representen el període d'assentament del grup, on s'ha de fer front a distints problemes que sorgixen de la convivència dels seus membres i de l'adaptació a la tasca exigida. Per tant, podem dir que als equips base s'estaven donant els conflictes més freqüents d'aquestes etapes, que tenen com a eix central tres tipus de problemàtiques: desorganització grupal i falta de cohesió grupal, comunicació o comunicació defectuosa i falta de sentiment de pertinença (Torrego, 2003). Per una part, la falta de responsabilitat d'un alumne en la tècnica Trencaclosques era mostra de la falta de cohesió grupal o de sentiment de pertinença, ja que no s'assumien les responsabilitats individuals. Per altra part, la falta d'acceptació de les característiques personals d'un company durant l'estructura simple Lectura compartida mostrava la comunicació defectuosa a l'equip, deguda a l'escassa relació entre els seus membres. Ara bé, volem deixar constància que, durant el temps 2, tot i les dificultats, als equips base feien els deures i es donaven ajuda.

**Durant els temps 3 i 4**, coincidint amb el tercer trimestre de 5è de primària i el primer trimestre de 6è de primària, respectivament, **la cooperació continuava progressant a poc a poc**. És evident, tal com comenten Martínez-Fernández *et al.* (2011) que el treball en equip podria no ocórrer espontàniament. Per a Echeita (2001)

els resultats que cap esperar no són “mecànics”, sinó dependents de tota una sèrie de factors i condicions, així com d’un treball sostingut en el temps. De fet, coincidix amb Más *et al.* (2012) quan comenten que el com vaja a transcórrer la vida del grup depèn del temps i la qualitat de les activitats que es desenvolupen a l’aula.

En aquest sentit, **durant el temps 3, als equips base de nou començaven a cooperar bastant bé.** Açò ho corroboren Más *et al.* (2012) a l’argumentar que hi ha un segon moment de resolució en què existix un descens de la insatisfacció i un augment de sentiments positius. Així, quan es treballava amb la tècnica *TAI* no sols s’esforçaven per ser responsables, sinó que també complien bé els càrrecs, a més, de tenir paciència per parlar-se amb respecte i ajudar a tothom. De fet, estem d’acord amb Echeita (1995) que no es tracta de buscar “el mètode cooperatiu per excel·lència”, sinó d’elegir en cada moment, en cada activitat i en cada grup d’alumnes concret, aquell que potencia més i millor els factors determinants de l’aprenentatge cooperatiu.

Per contra, durant el temps 3, també emergien, d’acord amb Torrego (2003, 2014), metes o objectius no percebuts com a importants per al grup, que feia que es mostraren conductes com escassa participació o el fet de complir a mitges els compromisos personals del Pla de l’equip. En efecte, és cert que el mestre, en aquest moment, no exigia als alumnes la participació equitativa tal com l’entenem en aquesta recerca, però tampoc va emergir com una necessitat als equips base, per això, els alumnes no opinaven de les idees dels companys. A més, als equips encara no assumien el seu compromís respecte a l’equip, ja que no acabaven de complir els compromisos personals. Tanmateix, el fet que als equips base parlaren del que no tocava ens deixava entreveure, segons Torrego (2003, 2014), certa desorganització

grupals amb normes no acceptades o incomplides sistemàticament, que es manifestaven en una falta de concentració en la tasca.

**Durant el temps 4**, encetat un nou curs escolar, **als equips base cooperaven millor**. En aquest moment, als equips encara es mantenia “encesa” la “flama” de l’ajuda del curs anterior i, començat el curs, eren ser sincers en l’avaluació de la revisió periòdica del Pla de l’equip. A més, la falta de responsabilitat d’algun membre de l’equip generava, per una part, l’exigència entre iguals al preguntar als companys si havien fet les tasques i si aquestes eren de qualitat i, per altra part, la falta d’ànims i l’enuig dels companys, deixant per als companys menys responsables les tasques menys importants. Inclús, que s’arribara a ignorar a aquest alumne més irresponsable. Ara bé, aquests alumnes més irresponsables milloraven un poc la relació amb els companys quan eren més responsables en les tasques d’equip a les que s’havien compromés per a casa. Sens dubte, en aquest moment i amb aquests alumnes menys responsables als equips emergien amb força símptomes indicatius de falta de cohesió grupal, als que pensem que el professorat ha de prestar especial atenció, les agressions interpersonals, la falta de responsabilitat individual o la falta de participació (Torrego, 2003).

**Durant el temps 5**, corresponent al segon trimestre de 6è de primària, podem dir que va emergir **“l’autèntica” cooperació als equips base**. Garcia *et al.* (2001), Escámez *et al.* (2002), Suárez (2010) i Badia (2015) argumenten que la conformació d’un equip cooperatiu és un procés complex i a llarg plaç que ha de ser construït. De fet, considerem que aquest temps 5, després d’un curs i mig aproximadament, podria ser la resposta a la pregunta de Sharan (2002) sobre quant de temps porta als estudiants interioritzar els procediments de l’aprenentatge cooperatiu perquè ells

puguen gaudir del màxim benefici d'aquest estil d'aprenentatge. Creiem que el temps 5 de la recerca es correspon amb la fase 3 que Más *et al.* (2012) anomenen la fase de rendiment eficaç del grup, i que és anomenada de productivitat per Torrego & Martínez (2015). És la fase per desenvolupar-se com a grup eficient, com a grup productiu, com a grup cooperatiu. En ella es dona un desig de participar en l'experiència grupal i un alt nivell de treball. Es produïx, sempre que s'arribe a ella, perquè existixen metes clares i compartides, rols assumits i desitjats (tasques definides i repartides), normes compartides, coordinació efectiva i clima general de col·laboració. Estem d'acord amb Torrego (2003) que en aquest moment el grup-classe s'ha convertit en un grup madur, dotat de les habilitats i actituds necessàries per a una interacció eficaç en les activitats d'aprenentatge. Per tant, podem dir que la suma dels equips base dona lloc a l'equip classe. En efecte, durant el temps 5, corresponent al segon trimestre de 6è de primària, als equips base es parlaven bé, eren sincers i al combinar estructures complexes amb estructures simples derivades i específiques es produïen els següents efectes: aprenien els continguts, complien les normes de l'equip, complien els càrrecs i les parelles dialogaven molt.

A més a més, com diuen Más *et al.* (2012) aquestes fases en la pràctica no ocorren de manera lineal, sent simultànies i, de vegades, poden produir-se retrocessos. Pallarés (1990) comenta que en la fase d'eficiència, com ell l'anomena, no desapareixen els problemes, però el grup els afronta; tant els que planteja la realització dels seus treballs com els originats per les relacions interpersonals. A més, l'educador ha d'estar preparat per a una regressió temporal. Ocasionalment el grup pot tornar a etapes d'immaduresa amb retraïment, falta de participació, d'organització, etc. Qualsevol succés inesperat que interrompa el funcionament normal pot provocar regressions. Unes vacances, nous membres que s'afigen, un període de treball en petits

grups que acaba i comença el treball en gran grup. Per aquest motiu, en la nostra recerca, durant el temps 5, també van emergir dificultats. Volem destacar les següents: no era responsable en les tasques a les que s'havia compromès a fer tot i que els companys d'equip l'animaven, parlaven del que no tocava i no feien cas al mestre mentre treballaven en tríos més homogenis en el *TAI*, costava respectar els torns de paraula al dialogar i també costava aconseguir els compromisos personals (dos Plans de l'equip o més).

**Durant el temps 6**, després de pràcticament dos cursos d'aprenentatge cooperatiu, podem dir que **als equips base cooperaven adequadament**. Aquesta troballa coincidix amb la de Johnson (2013), quan diu que es necessiten al voltant de dos anys per tal de posar en pràctica l'aprenentatge cooperatiu a l'aula d'una manera que siga efectiva i natural. D'aquesta manera, per a Baker, Day & Salas (2006) quan els membres de l'equip treballen junts sobre una base més permanent, aquestes competències (coneixements, habilitats i actituds) són refinades en el temps (elles s'adapten dins de l'equip) i algunes competències addicionals emergixen. León (2006) argumenta que la cohesió, el clima i la maduresa del grup, com a determinants d'un ambient grupal positiu per al treball en equip, s'aconsegueixen després d'un període llarg de treball en comú, d'èxits i fracassos i d'un coneixement mutu dels integrants del grup. Segons Barkley *et al.* (2007) els grups necessiten temps per a madurar, i algunes de les experiències d'aprenentatge més valuoses procedixen d'aprendre a treballar enmig de desacords difícils. De les fases que plantegen Más *et al.* (2012) considerem que aquest temps es corresponen tant amb la fase 3, de rendiment eficaç del grup, com amb la fase 4, de finalització. Per una part, es dona un alt nivell de treball i, per altra part, és la fase per acceptar la realitat de la finalització del grup, el curs acaba i és necessari realitzar un balanç final perquè el grup siga conscient de

l'aconseguit, evitant sentiments de frustració per la sensació de pèrdua. Per tant, durant el temps 6, als equips base es van esforçar molt per aprendre els continguts, es van exigir més la responsabilitat, van ser responsables en el que s'havien compromés, van dialogar molt al combinar una estructura complexa amb diversos tipus d'estructures simples, es van felicitar automàticament i, a més a més, pel que fa a la participació, en els acords d'equip van passar d'agafar la idea més correcta a incloure totes les idees correctes.

Ara bé, les dificultats que es van mantindre al llarg del temps i que el professorat ha de tenir en compte per tal de continuar polint l'aprenentatge cooperatiu són les següents: van donar ajuda ràpid i poc elaborada (qualitat), va costar una mica acceptar a un company perquè volien que acabara de ser responsable a casa, es van descentrar i van perdre temps mentre treballaven en tríos homogenis en el *TAI*, no van ser sincers i es sobrevaloraven en la revisió periòdica del Plà de l'equip per les notes i no van revisar el treball abans d'entregar-lo i li van donar les culpes a un membre de l'equip (cap de turc). Sobre aquest últim aspecte, Torrego *et al.* (2014) expliquen que davant de necessitats individuals insatisfetes o, en aquest cas, necessitats grupals insatisfetes, els membres de l'equip busquen seguretat i ho manifesten a través de conductes disruptives com buscar un cap de turc, és a dir, que un únic individu carregue amb les culpes d'alguna cosa que ha succeït, quan en realitat la responsabilitat hauria de recaure sobre el grup. Més encara, al finalitzar el curs escolar, ja que estava en joc la nota final del treball en equip. Açò corrobora que, com hem dit, als equips base no eren sincers i es sobrevaloraven en la revisió periòdica del Plà de l'equip per les notes finals. A més a més, respecte que costava acceptar una mica a un company perquè volien que acabara de ser responsable a casa, cal comentar que des d'aquesta recerca es posa de manifest que quan als equips base va emergir la falta

de sentiment de pertinença d'alguns alumnes va ser, sobretot, perquè alguns companys no eren responsables. I aquest aspecte, sens dubte, acabava repercutint en les relacions interpersonals de l'alumnat tant dins com fora de l'aula. De fet, de fons estava la preocupació dels alumnes per l'avaluació cooperativa. Per tant, estem d'acord amb Pujolàs (2004) que el compromís personal i la responsabilitat personal estan estretament vinculats amb les habilitats socials i de petit grup.

### **8.2.2. 2ª pregunta d'investigació. Com han "construït" la "vida cooperativa" els alumnes resistents al treball en equip?**

Respecte als alumnes resistents podem dir que, durant els temps 1, 2 i 3, es va donar un predomini de situacions de mínima cooperació i, durant els temps 4, 5 i 6, s'observava un domini de situacions de màxima cooperació. Durant el temps 1, hi va haver un predomini de situacions de mínima cooperació, durant el temps 2, les situacions de mínima cooperació pràcticament s'igualaven a les de màxima cooperació i, durant el temps 3, de nou van dominar les situacions de mínima cooperació. Durant els temps 4, 5 i 6, a mesura que en cada temps van anar incrementant les situacions de màxima cooperació, també van decreïxer les situacions de mitjana i mínima cooperació.

**Durant el temps 1, es posava de manifest que els alumnes resistents al treball en equip tenien moltes dificultats per a cooperar,** ja que hi havia un predomini de situacions de mínima cooperació. A més, la novetat o l'efecte *Hawthorne* en aquests alumnes va durar aproximadament un mes (Traver, 2010), de fet, al llarg del primer trimestre de 5è de primària van tenir moltes dificultats per a treballar en equip. Más *et al.* (2012), Torrego *et al.* (2014) i Torrego & Martínez (2015) expliquen que en la fase

1 de desenvolupament dels equips, anomenada inicial o de formació-orientació, i que ocorre a l'inici de curs, sorgix certa ansietat respecte al comportament de la resta de companys. En aquest sentit, al formar-se els equips base, quan l'alumna resistent de l'equip del Vent valorava a l'equip sols focalitzava en les característiques personals i els comportaments i actituds inadequades de l'alumne amb tda-h (Traver, 2010). Açò justifica que un dels trets característics de l'alumnat resistent, durant el temps 1 de la recerca, fora que els costava relacionar-se amb algun company de l'equip. D'ahí que al començament del treball en equip predominaren les dificultats per a cooperar en aquests alumnes més resistents. A més, Torrego *et al.* (2014) expliquen que les normes no acceptades o incomplides sistemàticament es manifesten amb comportaments desajustats i individualistes. En efecte, a l'inici de l'experiència cooperativa a aquests alumnes resistents, per una part, els costava acceptar les normes i s'enfadaven si no es feia el que ells volien i, per altra part, els costava participar quan tocava.

Per contra, durant el temps 1, corresponent al primer trimestre de 5è de primària, els alumnes resistents van ser responsables en fer els deures.

**Durant el temps 2**, corresponent al segon trimestre de 5è de primària, **els alumnes resistents encara tenien dificultats per a cooperar**. De fet, pensem que el moment d'insatisfacció propi de la fase 2 (anomenada d'establiment de normes i resolució de conflictes) (Más *et al.*, 2012) aquests alumnes resistents el van viure més intensament. Així, per exemple, quan observaven que a l'equip algun membre no s'havia preparat per a una exposició amb la tècnica el Trencaclosques comparaven entre les expectatives que se'ls havia donat del treball en equip i el que en realitat succeïa, i acabaven dient que preferien treballar individualment. Per això, creiem que és molt possible que, durant el temps 2, aquests alumnes encara donaren ajuda poc



elaborada (ràpid), no compliren les normes, no parlaren amb respecte als companys i es comportaren de manera inadequada al no acceptar les recomanacions del mestre en el TAI. Com diu Torrego (2003, 2014), la falta de sentiment o pertinença es pot manifestar a través de conductes com escassa preocupació pels altres, com pot ser en aquest estudi el fet de donar ajuda poc elaborada. Per altra part, per a aquest autor la desorganització grupal amb normes no acceptades o incomplides sistemàticament es manifesten en comportaments desajustats i individualistes, que en en aquesta recerca es traduïa en no complir les normes, no parlar amb respecte als companys i comportar-se de manera inadequada.

A més a més, tot el que acabem de comentar considerem que encara té més sentit si tenim en compte que aquests alumnes resistents eren alumnes que, durant el temps 2, s'esforçaven per aprendre els continguts i tenien responsabilitat personal en fer els deures als que s'havien compromés.

**Durant el temps 3, els alumnes resistents presentaven més dificultats per a cooperar.** En aquest sentit, les necessitats individuals insatisfetes es poden manifestar a través de conductes disruptives o de rols individualistes tal com "agressiu" (Torrego, 2003, 2014). De fet, en el present estudi a aquests alumnes, al finalitzar el primer curs acadèmic (temps 3), encara els costava parlar amb respecte a un company mentre aquest complia el seu càrrec i imposaven el seu punt de vista. A més, la falta de sentiment de pertinença es manifestava en conductes individualistes (Torrego, 2003) com no acceptar que un company de l'equip els corregira en el comportament. Per tant, podem dir que també emergia una problemàtica d'incomunicació o comunicació defectuosa (Torrego, 2003), ja que es mostrava l'escassa relació que aquests alumnes resistents tenien amb alguns membres de l'equip. De fet, al manifestar aquests tipus de

conductes pensem que mostraven una falta de confiança amb alguns dels companys de l'equip.

Per contra, aquests alumnes més resistents, amb els mètodes de facilitació positiva mútua com la tècnica *TAI* donaven ajuda als membres de l'equip. A la seua manera, creiem que en aquestes situacions els alumnes resistents ens mostraven el moment de resolució que comenten Más *et al.* (2012), en què existix un descens de la insatisfacció i un augment de sentiments positius.

**Durant el temps 4**, corresponent al primer trimestre de 6è de primària, **a poc a poc els alumnes resistents van començar a cooperar**. A l'encetar el nou curs encara els costaven algunes coses del curs anterior, com complir la funció del càrrec de secretari "recordar els objectius i els compromisos personals", s'enfadaven i intentaven eixir-se'n en la d'ells i al dialogar en les estructures cooperatives simples donaven presses per tal de començar a fer les activitats. Ara bé, el que encara mantenien en positiu va ser el fet d'ajudar-se i corregir-se en les estructures específiques (Números junts iguals i Un per tots) i el fet d'esforçar-se per aprendre, estudiant i preocupant-se en Grups d'investigació.

A més, de les noves competències cooperatives que el mestre va introduir a l'inici d'aquest segon curs acadèmic, al finalitzar el temps 4, aquests alumnes encara no eren capaços de dialogar sobre el que havia fet cadascú i els costava complir la funció del càrrec de coordinador "vetllar pel compliment de les normes". Per altre costat, el fet que, durant el temps 4, als equips base emergiren certes faltes de responsabilitat d'alguns alumnes va fer que aquests alumnes resistents exigiren la responsabilitat personal als alumnes irresponsables. I quan aquestes faltes de

responsabilitat es van agreujar, es van generar conflictes interpersonals entre l'alumnat. De fet, als alumnes que havien sigut irresponsables, després, aquests alumnes resistents no els tenien en compte durant el treball en equip. En aquest sentit, estem d'acord amb Torrego (2003, 2014) que la incomunicació o comunicació defectuosa pot generar enfrontaments personals, ja que les faltes de responsabilitat personal de l'alumne amb tda-h durant el primer treball amb la tècnica Grups d'investigació va propiciar conflictes interpersonals amb l'alumna resistent del seu equip.

Per contra, durant el temps 4, aquests alumnes resistents van complir les funcions del responsable del material "assegurar-se que els membres de l'equip mantinguen la zona de treball neta", "dir que no juguen amb el material" i "dir que apunten els deures a l'agenda". També reconeixien allò que havien de millorar en la revisió periòdica del Plà de l'equip, de manera que es tornaven a plantejar el mateix compromís personal amb el desig d'aconseguir-lo.

**Durant el temps 5, els alumnes resistents al treball en equip van aconseguir treballar en equip de manera adequada.** Així, durant el segon trimestre del curs 6è de primària, aquests alumnes felicitaven per imitació del mestre, solien esforçar-se i aconseguir complir totes les funcions del seu càrrec, tot i que encara els costava complir la funció de l'ajudant del coordinador "procurar que no perda el temps" i la del coordinador "vetllar pel compliment de les normes". A més, va ser molt rellevant que aquests alumnes parlaren amb respecte als companys de l'equip.

Per contra, es posaven de manifest les dificultats que aquests alumnes tenien en relació al factor participació equitativa. Per una part, s'acabava fent el que deien els

més capaços que eren ells mateixos i, per altra part, imposaven el seu punt de vista. A més, respecte al factor interdependència positiva de tasques, tot i que es repartien les tasques per igual, emergien certes dificultats en d'altres elements del factor. Així, sols dialogaven per compartir informació i aclarir la manera de fer-ho i no sobre el que havia fet cadascú. També es queixaven que sempre havien de fer més part del treball, quan realment no era així. El que passava era que assumien la realització de certes tasques més costoses que després havien de finalitzar a casa, ja que no confiaven que alguns companys de l'equip les feren.

De tota manera, considerem molt important que, durant aquest temps, aquests alumnes resistents també van començar a intentar acceptar a algun company de l'equip.

**Durant el temps 6**, corresponent al tercer trimestre de 6è de primària, **els alumnes resistents continuaren millorant en la cooperació**. Aquestes són les accions més significatives aconseguides per aquests alumnes després de dos cursos acadèmics treballant en equips base: preocupar-se perquè tots aprenguen, millorar bastant el complir els càrrecs, dialogar molt el que ha fet cadascú, esperar per incloure totes les idees en l'acord d'equip, ajudar-se molt, preguntar als companys si han fet les tasques i encarregar-se que tots les porten i parlar-se amb respecte. Sens dubte, pensem que l'avaluació del treball en equip va ser un puntal clau per aconseguir-ho. Indiscutiblement, amb la posada en marxa del Programa CA/AC a aquesta aula rural, aquests alumnes resistents aconseguien fer camí en l'assumpció d'importants valors democràtics i humanitzadors: la preocupació, l'ajuda, el diàleg, el consens i l'exigència mútua.

Per contra, durant el temps 6, a aquests alumnes encara els costava preocupar-se per l'aprenentatge dels companys perquè de vegades volien que anaren ràpid, preferien treballar la tasca que havia de fer cadascú a soles, els costava esperar que els companys opinaren per arribar a un acord, els costava centrar-se en les tasques, no felicitaven espontàniament, imposaven el seu punt de vista, no acceptaven els arguments i les propostes dels altres si eren millors que la seua al decidir el subtema a estudiar i no eren sincers en l'avaluació de la revisió periòdica del Plà de l'equip per la nota. De fet, podem agrupar les seues mancances en tres grups. En primer lloc, les que feien referència a accions que aquests alumnes consideraven que realitzar-les era una pèrdua de temps, segurament, per falta de confiança en les capacitats d'altres companys de l'equip. D'ací la importància de 'l'enfocament relacional' i la confiança. En segon lloc, les referides a les dificultats manifestes en competències socioemocionals relacionades amb el consens argumentatiu: argumentar el seu punt de vista o la seva proposta (no imposar-la), acceptar els arguments i les propostes dels altres si són millors que la seua i acceptar les decisions preses per la majoria de l'equip, en relació al funcionament de l'equip. I en tercer lloc, les dificultats que presentaven en la gestió del temps en relació a la participació equitativa, per la seua importància en l'aprenentatge social. D'aquesta manera, emergien les dificultats d'aquests alumnes resistents en algunes de les dimensions que Riera *et al.* (2015) consideraven per analitzar la cohesió del grup: el consens en la presa de decisions, la relació entre els estudiants i la comprensió mútua i l'eficàcia i la sensibilització dels estudiants per a treballar cooperativament. Sens dubte, estem d'acord amb Pujolàs (2012) que la dimensió consciència d'equip, o el desenvolupament del sentiment de pertinença a un grup (Traver & Rodríguez, 2011), s'ubicava a un primer plà durant el procés d'aprenentatge del contingut "treball en equip".

Per altra banda, en la investigació de Marín & Blázquez (2003) argumentaven l'efecte que produïx en els alumnes de millor rendiment el sistema d'avaluació establert. Un alumne ho manifestava de la següent forma: "Aquesta metodologia la veig negativa perquè hi ha alumnes que estudien poc i els que menys nota han tret són els que més s'afavorixen, perquè com hi ha que fer la mitjana als que més estudien els baixa la nota i això desmotiva". Segons aquests autors, inclús davant els dubtes de com influïx en els alumnes de nivell alt la seua proposta metodològica, els professors es manifestaven de la següent forma: "Sí, sí, els alumnes de rendiment alt continuen traient la nota de sempre, encara que de vegades es queixen, tampoc els influïx tant la mitjana que fem". Afirmació que compartim des d'aquesta investigació, ja que els alumnes resistents continuaven sent dels alumnes amb millor rendiment. Ara bé, en el nostre cas, sols l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos va mantenir la nota final d'excel·lent al finalitzar el curs, ja que l'alumna resistent va tenir una nota final de notable. Així, una de les característiques dels alumnes resistents del present estudi va ser que també eren alumnes de bon rendiment, coincidint amb alguns autors com Joven & González (2006), Llobera *et al.* (2006), Marín & Blázquez (2003), Rué (1988), Salmerón & Blasco (2006), Shachar (2003) i Pujolàs (2012).

### **8.2.3. 3<sup>a</sup> pregunta d'investigació: Com ha "construït" la "vida cooperativa" un alumne amb tda-h?**

En l'alumne amb tda-h, durant els temps 1, 2 i 3, es va donar un ziga-zaga que va començar, al temps 1, igualant-se les situacions de màxima i mínima cooperació. Al temps 2, hi va haver un clar predomini de situacions de màxima cooperació i, al temps 3, el domini va passar a ser de les situacions de mitjana cooperació. Durant el temps 4, pràcticament es van igualar les situacions de mínima, mitjana i màxima cooperació i, a

partir del temps 5, s'hi va donar una tendència de cooperació positiva amb situacions de màxima cooperació fins al temps 6. De fet, en aquest últim temps, les situacions de mitjana i mínima cooperació van caure en picat i es van igualar entre elles.

**Durant el temps 1**, corresponent al primer trimestre de 5è de primària, **l'alumne amb tda-h tenia certes dificultats per a treballar en equip**. Per a Torrego *et al.* (2014) una de les causes més significatives dels problemes que es solen donar als grups són les necessitats individuals insatisfetes. Els alumnes busquen seguretat, afecte, reconeixement, etc. a través de conductes disruptives o compliment de rols individualistes tal com "pallasso" o "passota". Segons Más *et al.* (2012) durant la fase 1, de desenvolupament dels equips, anomenada inicial o de formació-orientació i que ocorre a l'inici de curs, cada alumne tracta de saber a què atendre's dins del grup. En el cas de l'alumne amb tda-h, les expectatives positives respecte al que pot aconseguir-se dins del grup i que a la vegada sorgix certa ansietat respecte al propi comportament, feien que no complira les normes i tinguera una actitud i un comportament inadequats. Traver (2010) explica que el seu comportament era inadequat perquè volia sentir-se reconegut d'alguna manera pels companys de l'equip, a més, en aquest moment s'acabava d'iniciar el curs acadèmic i com encara no s'havien creat els equip base els companys d'equip d'aquest alumne eren els dos alumnes resistents i una alumna amb dificultats d'aprenentatge.

Segons Estévez & León (2015) l'alumnat amb tda-h són especialment receptius a "l'efecte lluna de mel", però igualment tendixen a retornar als seus comportaments originals. Pensem que en aquesta recerca l'efecte novetat o "lluna de mel" va fer que l'alumne amb tda-h, durant el temps 1, fora responsable en els deures, però, per

contra, li va costar complir la funció del càrrec d'ajudant del coordinador "baixar el to de la veu", no complia les normes i tenia una actitud i un comportament inadequats.

**Durant el temps 2, l'alumne amb tda-h cooperava molt bé** perquè era molt responsable en els deures tant a classe com a casa. De la mateixa manera, els membres de l'equip, en aquest moment, també tenien responsabilitat personal en els deures. Ara bé, a l'alumne tda-h de vegades també li costava fer els deures a casa.

**Durant el temps 3, es va produir un canvi, ja que l'alumne amb tda-h va tenir dificultats per a treballar en equip.** Pensem que en aquest moment del curs, coincidint amb el final de curs, van emergir amb més força els comportaments associats a l'alumnat amb tda-h. En aquest cas, l'alumne presentava tda-h subtipus combinat. Els xiquets amb aquest tipus de trastorn presenten més dificultats d'atenció sostinguda i en el control de la impulsivitat, solen tenir més problemes de conducta, ser més rebutjats pels seus companys... (Campeño, 2013). Al respecte, seguint a Torrego (2003, 2014) podem dir que a causa de necessitats individuals insatisfetes, per una part, associades al seu trastorn i, per altra part, a metes o objectius molt exigents per a ell, aquest alumne va adoptar una rol de "passota" i d'indiferència difícil de gestionar per al mestre i els companys de l'equip. A més, tot açò es manifestava en falta de concentració, no assumpció de responsabilitats i participació escassa. En efecte, a aquest alumne li costava aprendre els continguts, ser responsable en complir la funció del secretari "fer el diari de sessions" a casa, no dialogava perquè s'automarginava mentre treballaven amb l'estructura simple 1-5 i no era sincer en reconèixer el que no feia bé en la revisió periòdica del Plà de l'equip.



Un estudi de Presentación & Siegenthaler (2005), en una mostra de set a onze anys, mostrava la problemàtica associada que presenten els xiquets amb tda-h subtipus combinat en dificultats d'aprenentatge. Ara bé, cal destacar que aquest alumne, durant el temps 3, sí que aprenia els continguts. I en aquest sentit, pensem que açò a l'alumne amb tda-h li produïa un descens de la insatisfacció i un augment de sentiments positius (Más *et al.*, 2012).

**Durant el temps 4**, al començar el nou curs, **l'alumne amb tda-h**, tot i que millorava respecte al curs anterior, encara **presentava bastants dificultats per a cooperar**. Tal com ja va fer durant el temps 1 de la recerca, de nou van emergir certes necessitats individuals insatisfetes que es manifestaven buscant reconeixement per part dels membres de l'equip (Torrego, 2014). Així, durant el temps 1, l'alumne ho va manifestar amb rols individualistes com "pallasso" o "passota" i, en aquest moment, ho va fer no sent responsable en entregar la seua part del treball dins del temps previst i no sent sincer en dir si havia sigut responsable en les tasques a les que s'havia compromés. A més, tot i els conflictes interpersonals que es van produir entre l'alumne amb tda-h i l'alumna resistent del seu equip a causa de les seues faltes de responsabilitat personal, cal dir que aquest alumne acceptava a l'alumna resistent tal com era, però no al contrari. En aquest sentit, García *et al.* (2006), en un estudi amb vint-i-tres xiquets amb tda-h subtipus combinat, van evidenciar que aquests alumnes eren majoritàriament rebutjats pels seus companys i les conductes disruptives i antisocials eren fonamentalment les raons dels rebutjos. A més, els estudiants amb tda-h subtipus combinat rebutjats no pareixien ser conscients d'aquesta realitat.

Per altre costat, aquest alumne va aprendre motivat en el *TAI*, es van incloure les seues idees en l'acord d'equip i va ser més responsable al llarg del temps 4. Aquest

últim aspecte, va repercutir positivament, i fins a cert punt, en la relació entre l'alumne amb tda-h i l'alumna resistent del seu equip base. No obstant, a l'equip ja s'havia instaurat una comunicació defectuosa entre aquests dos alumnes que va generar falta d'escolta i escassa relació entre aquests membres (Torrego, 2003, 2014). Tot i això, a poc a poc l'alumne amb tda-h també va aprendre a saber com tractar a l'alumna resistent. A més, a aquest alumne li costava bastant ser sincer en reconèixer el que encara no feia bastant bé en la revisió periòdica del Pla de l'equip i es deixava portar per les idees dels companys que ell considerava més capaços. A més a més, la diferència d'aquest alumne amb la resta d'alumnes es feia patent quan parlava per damunt d'un company o quan al participar de vegades s'automarginava i no deia res. L'estudi de Maedgen & Carlson (2000) (citada per Gómez, 2015) va mostrar que els xiquets amb el diagnòstic de tda-h subtipus combinat expressaven les emocions (tant positives com negatives) de forma més intensa.

**Durant el temps 5**, corresponent al segon trimestre de 6è de primària, **l'alumne amb tda-h va començar a cooperar bé**, sobretot, perquè s'esforçava més en ser responsable en les tasques a les que s'havia compromès. El factor responsabilitat personal s'ubicava a un primeríssim pla durant el treball d'aquest alumne.

Per contra, en aquest moment, l'alumne amb tda-h també va presentar dificultats en complir els càrrecs, descentrar-se mentre feien la feina a l'equip i encara li costava un poc acceptar el que no feia bé quan li ho deien els companys de l'equip. Per tant, es feia patent que certes metes o objectius imposats van ser molt exigents per a ell, i ho manifestava en comportaments com falta d'atenció en la tasca i indecisió per no saber què fer o a què atendre's (Torrego, 2003, 2014).

**Durant el temps 6**, corresponent al tercer trimestre de 6è de primària, **l'alumne amb tda-h va aconseguir treballar en equip** tot i les dificultats que els finals de curs li suposaven a causa del seu trastorn. En aquest moment, aquest alumne s'esforçava i aprenia (motivats), dialogava molt el que havia fet cadascú, donava ajuda i era responsable en complir els compromisos personals del Pla de l'equip.

Ara bé, durant el temps 6, a aquest alumne li costava complir la funció del secretari "fer el diari de sessions" i encara que complia la funció del secretari "recordar els compromisos personals i els objectius de l'equip" ho feia en un moment inadequat, centrar-se, ser responsable en la tasca a la que s'havia compromès, estudiar i autorregular-se en el treball en equip. Per tant, era evident que les seues mancances emergien del seu dèficit, però també d'accions que el mestre havia de millorar en la seua pràctica docent. Concretament, el fet de no deixar la responsabilitat en mans de l'alumnat a casa i el plantejar activitats més autèntiques i motivadores per tal d'aconseguir que aquest alumne estudiara, ja que quan la feina el motivava s'esforçava i ho aconseguia sense dificultats.

---

## CAPÍTOL 9.

### CONCLUSIONS

---

#### Contingut

*9.1. Aportacions teòriques de l'estudi*

*9.2. Orientacions i criteris per al desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*

*9.3. Limitacions, ètica de la recerca i línies d'investigació futures*

Una vegada discutits els resultats, i com a tancament de l'exposició, exposarem les conclusions d'aquesta recerca representant aquelles aportacions teòriques del treball que, d'acord amb els resultats obtinguts, han tingut major suport empíric. Així doncs, començarem presentant les aportacions teòriques de l'estudi, després, plantejarem un conjunt d'orientacions i criteris psicopedagògics per al desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula i, finalment, comentarem les limitacions de la recerca, l'ètica i la perspectiva de futur.

### **9.1. Aportacions teòriques de l'estudi**

El present estudi realitza aportacions teòriques a la construcció teòrica del concepte d'aprenentatge cooperatiu i al seu procés de desenvolupament a l'aula. Les presentarem a continuació.

#### *1. El disseny i validació de l'instrument "Pauta d'anàlisi dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu".*

En primer lloc, la principal aportació de la recerca ha sigut el disseny i validació de l'instrument "Pauta d'anàlisi dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu", una proposta d'indicadors dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu per analitzar el desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. La pauta d'anàlisi contribuïx al banc de recursos pràctics i conceptuals que tenen com a objectiu analitzar les interaccions i processos psicosocials que es produïxen a l'interior dels equips cooperatius per tal de valorar la seua qualitat educativa. El nostre instrument, partint de les "Taules d'observació per a l'anàlisi dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu" (Riera, 2010), incorpora dos factors de qualitat més, la participació equitativa i la responsabilitat personal i el

compromís i l'exigència individual respecte a l'equip, a més d'alguns aspectes del "Qüestionari d'habilitats socials d'equips d'aprenentatge" (CHSEA) (León *et al.*, 2015) i del "Qüestionari sobre les concepcions del treball en equip" (CTP) (Martínez-Fernández *et al.*, 2011).

## *2. La consideració dels "8 autèntics" com a dimensions de l'aprenentatge entre iguals des d'un model d'aprenentatge cooperatiu vinculat a la inclusió com el que es proposa des del Programa CA/AC.*

En segon lloc, tot i el major grau d'acord a nivell internacional en considerar que les dimensions que rigent l'aprenentatge entre iguals són els cinc elements essencials (*PIGS F*) que proposen els germans Johnson, pensem que en un model d'aprenentatge cooperatiu vinculat a la inclusió, l'equitat i la cohesió social com el que es proposa des del Programa CA/AC (Lago *et al.*, 2015), que l'aprenentatge cooperatiu funcione i siga efectiu requereix d'una proposta de factors més àmplia que combine tant els factors de qualitat propis de les estructures cooperatives complexes com els de les estructures cooperatives simples. De fet, la recerca més recent a nivell internacional està posant de manifest que l'aprenentatge cooperatiu és una ferramenta poderosa si es complixen dos condicions: es reforça l'estructura interactiva a través dels elements essencials i es prepara als xiquets per a cooperar. En aquest sentit, considerem que el Programa CA/AC ja incorpora aquestes condicions i, per tant, la proposta de factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu que defensem contempla vuit factors, als que hem anomenat els "8 autèntics" perquè emergixen de la pràctica d'aula. En la línia de diversos autors que empren el terme "autèntic" per referir-se a les pràctiques escolars. Així doncs, la nostra proposta es basa en els següents factors: interdependència positiva de finalitats, interdependència positiva de rols,

interdependència positiva de tasques, participació equitativa, interacció simultània, responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip, competències socioemocionals i autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora.

### *3. La proposta de quatre planells d'anàlisi dels equips d'aprenentatge cooperatiu.*

En tercer lloc, considerem que la “construcció” de la “vida cooperativa” dels equips d'aprenentatge cooperatiu d'un aula requereix una anàlisi des de quatre planells interrelacionats per tal d'avaluar la seua qualitat.

- Planell 1: Els factors de qualitat d'un equip cooperatiu de manera aïllada.
- Planell 2: Els factors de qualitat d'un equip cooperatiu en conjunt.
- Planell 3: L'evolució al llarg del temps dels factors de qualitat.
- Planell 4: Les necessitats, les expectatives i la motivació dels diferents participants davant l'aprenentatge cooperatiu.

Per això, defensem que l'evolució d'un equip d'aprenentatge cooperatiu no ve determinada per la “construcció” d'un factor de qualitat de manera aïllada, sinó que per la “construcció” dels factors de qualitat en conjunt al llarg del temps tenint en compte les diferències individuals dels participants en els equips cooperatius. En aquest sentit, recentment diversos autors han manifestat la necessitat de construir models amplis d'interacció grupal cooperativa. Per tant, des del nostre punt de vista, les “autèntiques” interaccions cooperatives emergixen de situacions d'aula on l'alumnat és conscient que compartix objectius comuns i s'esforça per aconseguir-los (interdependència positiva de finalitats), complix rols bàsics i/o contextuais rotatius que milloren el funcionament de l'equip (interdependència positiva de rols), pren

decisiones conjuntas tant pel que fa al contingut com a la seua organització (interdependència positiva de tasques), adopta consensos que inclouen tots els arguments vàlids aportats per cada membre de l'equip (participació equitativa), dóna suport acadèmic i emocional (interacció simultània), té responsabilitat personal i compromís i exigència individual (responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip), domina cada vegada més les competències socioemocionals necessàries per a treballar en equip (competències socioemocionals) i reflexiona en equip sobre el seu funcionament (autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora).

*4. La presentació d'un model teòric de desenvolupament de la competència cooperativa a l'aula que fica en relació els factors de qualitat d'un equip cooperatiu amb la seua "construcció".*

A més a més, i en quart lloc, la recerca aporta un model teòric que fica en relació els factors de qualitat amb la seua "construcció" per tal de definir la competència cooperativa. D'aquesta manera, segons el nostre model d'aprenentatge cooperatiu, acord al Programa CA/AC, la "construcció" de la competència cooperativa, que donaria lloc a "l'autèntic" aprenentatge cooperatiu, hauria de tenir en compte els següents nivells de manera interrelacionada: el context del centre i de l'aula objecte d'estudi, les actuacions desenvolupades en cadascun dels àmbits d'intervenció del Programa CA/AC, les característiques de les fases de desenvolupament dels equips cooperatius, les causes dels problemes dels equips i la regulació al llarg del temps de cadascun dels factors de qualitat d'un equip cooperatiu. De fet, entenem la competència cooperativa com els coneixements, habilitats i actituds necessaris per al treball en equip efectiu que posen de manifest l'evolució del grau de presència del



conjunt de factors de qualitat (“els 8 autèntics”) als equips base o en cadascun dels seus participants.

*5. L'especificitat del context rural i de la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a les aules rurals.*

En cinquè lloc, en contextos escolars rurals com el que es presenta en la recerca, al tractar-se d'un aula monograu de vuit alumnes, se'n deriven algunes dificultats del procés d'implementació de l'aprenentatge cooperatiu en aules amb baixes ràtios. Traver (2010) respecte a la formació dels equips comenta “al tractar-se d'un aula de vuit alumnes no vam tenir massa alternatives per fer els grups. Aquesta pot ser una de les limitacions de les aules rurals en el moment d'estructurar el treball cooperativament” (p.120). De fet, segons aquest autor, inicialment, quan l'alumne amb tda-h adoptava el rol de “pallasso” o “passota” la resta li ho permetien, o quan els alumnes més capaços manifestaven les seues resistències al treball en equip cooperatiu monopolitzaven la vida de l'aula i el seu lideratge arrastrava a part de la classe, en la línia de Domingo (2014). Ara bé, amb el pas del temps els alumnes més capaços van acabar admetent les potencialitats i els progressos dels alumnes amb més barreres per a l'aprenentatge i la participació, corroborant a Rodrigo (2012).

Pel que fa a les vivències d'alguns dels implicats en la recerca, totes les famílies van viure l'experiència positivament i, en general, van fer referència a certa preocupació pel canvi que els esperava al transitar a l'institut i al fet que a l'inici del treball en equip va ser un canvi molt gran per als seus fills. En relació a l'alumnat, els alumnes resistents al finalitzar 6è de primària van percebre el final del treball en equip cooperatiu com una situació d'alleujament (Torrego & Martínez, 2015). En

aquest sentit, les concepcions d'aquests alumnes no havien canviat perquè deien que no els agradava treballar en equip. Ara bé, amb el pas del temps el fet d'avaluar la competència cooperativa sí que va produir certs efectes en les seues concepcions, en la línia de Mateos & Pérez (2009). Pel que fa als alumnes amb dificultats d'aprenentatge de l'aula, tots van apreciar el treball en equip perquè sentien que aprenien més.

Per tant, podem afirmar que aconseguir un lideratge compartit després de tants anys amb una estructura d'aprenentatge individualista i/o competitiva, on sempre els mateixos alumnes havien sigut els principals protagonistes, va ser una tasca àrdua i complexa. Pensem que si, o bé, l'avaluació del treball en equip haguera sigut individual, és a dir, afegint a la seua qualificació individual un complement per haver-ho aconseguit (Pujolàs, 2005), o bé, una avaluació grupal amb la mateixa qualificació per a tot l'equip però realitzant tota la feina a classe, aquests alumnes més resistents hagueren tingut una visió més positiva del treball en equip cooperatiu.

*6. La consideració del temps de duració dels equips com a component crític de la "construcció" dels factors de qualitat per tal d'identificar i caracteritzar les diverses etapes per les que passa la cooperació.*

En sisè lloc, en relació al temps de duració dels equips, els resultats quantitatius de la recerca mostren que l'estabilitat dels equips base és un component crític de la "construcció" dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu. En aquest sentit, considerem que algunes de les propostes dels autors de l'aprenentatge cooperatiu en relació al temps de durada dels equips són insuficients per tal de definir "l'autèntica vida cooperativa" a l'aula, que nosaltres afirmem que emergix amb el pas del temps. De fet, al ser un estudi longitudinal amb equips base de dos anys de duració

ens ha permès identificar i caracteritzar les diverses etapes per les que passa la cooperació, donant-nos a conèixer quines relacions s'establixen entre els membres d'aquests equips. Sens dubte, un aspecte clau en termes d'aprenentatge dels alumnes. A més, acord als resultats quantitius de la competència cooperativa grupal dels equips base, en la línia de Riera (2010) podem dir que els membres dels equips començarien a aprendre al temps 3, corresponent al tercer trimestre de 5è de primària, coincidint amb una tendència a la baixa de les situacions de mitjana i mínima cooperació.

Ara bé, en relació a la identificació i caracterització de les diverses etapes per les que passa la cooperació als equips base, les comentarem temps a temps identificant el nom de l'etapa i aportant les característiques més rellevants. A més de destacar en cadascun dels temps si la cooperació també va coincidir (o no) amb els alumnes resistents al treball en equip i amb l'alumne amb tda-h.

### *Temps 1: "Cooperem per l'efecte... focs artificials!"*

Durant el temps 1, coincidint amb el primer trimestre de 5è de primària, als equips base s'identificava una etapa en què començaven a cooperar bastant bé. Ara bé, tot i que els alumnes cooperaven no ho feien com a equip, sinó que apareixien expectatives positives respecte al que podia aconseguir-se dins del grup (Más *et al.*, 2012) que donaven lloc a l'efecte novetat o efecte *Hawthorne*, que seria d'esperar ser vist durant els primers mesos (Bossert, 1989 citat per Stevens & Slavin, 1995). Açò als equips base es caracteritzava perquè feien els deures i es donaven ajuda, però no complien les normes i no es parlaven amb respecte.

En aquest moment, encara que als equips base començaven a cooperar bastant bé, els alumnes resistents tenien moltes dificultats per a cooperar i l'alumne amb tda-h també tenia dificultats. En aquest sentit, pel que fa a les expectatives positives que donen lloc a l'efecte novetat tant als equips base, als alumnes resistents com a l'alumne amb tda-h van donar lloc a la responsabilitat personal, ja que eren responsables en els deures. A més, en el cas dels alumnes resistents i de l'alumne amb tda-h va emergir certa ansietat respecte al comportament de la resta de companys i el seu propi, que en el cas dels alumnes resistents va donar lloc a que els costara acceptar les normes i relacionar-se amb algun company de l'equip, i en el cas de l'alumne amb tda-h a no complir les normes i tenir una actitud i un comportament inadequats.

### *Temps 2: "Cooperem, però els equips encara hummm..."*

Durant el temps 2, coincidint amb el segon trimestre de 5è de primària, als equips base s'identificava una etapa en què la cooperació decreixia una mica, emergint dificultats per a cooperar amb els alumnes amb més barreres per a l'aprenentatge i la participació. Es confirmava no sols a Baines *et al.* (2008) que el treball en grup comença bé però després decau, sinó també a Más *et al.* (2012) en el sorgiment d'un primer moment d'insatisfacció per la comparació entre les expectatives i el que succeïx al grup. Açò als equips base es caracteritzava perquè algun membre de l'equip no es preparava per a una exposició per als companys d'equip en el Trencaclosques i no acceptaven el ritme lector d'un company en la Lectura compartida. Ara bé, els membres dels equips base, durant el temps 2, feien els deures i es donaven ajuda.

En aquest moment, mentre als equips base la cooperació va decreïxer una mica i els alumnes resistents també van tenir dificultats per a cooperar, l'alumne amb tda-h, per contra, cooperava molt bé. En aquest sentit, el sorgiment d'un primer moment d'insatisfacció a causa de la comparació entre les expectatives generades pel treball en equip i el que realment succeïa al grup, els alumnes resistents el van viure reafirmant-se cap al treball més individualista, donant ajuda poc elaborada i no complint les normes. Per la seua part, l'alumne amb tda-h no va viure aquesta insatisfacció, ja que cooperava molt bé tenint responsabilitat personal a casa i durant les classes. Ara bé, durant el temps 2, tant els membres dels equips base com els alumnes resistents i l'alumne amb tda-h, en general, van tenir responsabilitat personal en els deures.

### *Temps 3: "Ara... comencem a ser un equip!"*

Durant el temps 3, corresponent al tercer trimestre de 5è de primària, als equips base s'identificava una etapa en què començaven a cooperar bastant bé amb els alumnes més diferents. Es confirmava a Más *et al.* (2012) amb l'arribada d'un segon moment de resolució, en què existix un descens de la insatisfacció i un augment de sentiments positius. Açò als equips base es caracteritzava perquè tenien paciència, s'ajudaven i mentre feien el TAI s'esforçaven en ser responsables i complien bé els càrrecs. Ara bé, també van emergir metes no percebudes com a importants i normes incomplides sistemàticament (Torrego, 2003, 2014), que es manifestaven en participació escassa, no acabar de complir els compromisos personals i en parlar del que no tocava desconcentrant-se de la tasca.

En aquest moment, de nou als equips base van cooperar bastant bé, però tant els alumnes resistents com l'alumne amb tda-h van tenir dificultats per a cooperar. En

aquest sentit, el descens de la insatisfacció i l'augment de sentiments positius als equips base es va viure tenint paciència i ajudant-se, en el cas dels alumnes resistents ajudant-se en el *TAI* i en l'alumne amb tda-h aprenent els continguts. Per contra, emergien dificultats als equips base en relació a participació escassa i parlar del que no tocava desconcentrant-se. I mentre als alumnes resistents els costava parlar amb respecte a un company i imposaven el seu punt de vista, l'alumne amb tda-h va adoptar un rol "passota" i d'indiferència i li costava ser sincer en reconèixer el que no feia bé en la revisió periòdica.

#### *Temps 4: "Cooperem millor però... ens falta més cohesió."*

Durant el temps 4, corresponent al primer trimestre de 6è de primària, als equips base s'identificava una etapa en què als equips cooperaven millor, tot i que calia millorar la cohesió. De fet, encara que en aquesta etapa s'ajudaven, eren sincers en la revisió periòdica i s'exigien pel que feia a la qualitat i a la realització de les tasques, també trobàvem símptomes de falta de cohesió grupal (Torrego, 2003) que es traduïen en costar animar-se i enfadar-se amb un company quan era irresponsable. A més, la irresponsabilitat d'algun company donava lloc que després li assignaren tasques menys rellevants i l'ignoraren en la presa de decisions d'equip. Ara bé, tot açò millorava un poc quan aquest company tenia responsabilitat personal.

En aquest moment, als equips base cooperaven millor i els alumnes resistents a poc a poc anaven cooperant, però a l'alumne amb tda-h li costava cooperar. Així, coincidint amb el començament de curs, els membres dels equips base encara mantenien del curs anterior el fet d'ajudar-se i van ser sincers en l'avaluació de la revisió periòdica. Pel que fa als alumnes resistents també mantenien del curs anterior

el fet d'ajudar-se i corregir-se en estructures cooperatives amb recompensa grupal, a més d'esforçar-se per aprendre i preocupar-se en les estructures complexes. Ara bé, a aquests alumnes encara els costava, a l'igual que durant el curs anterior, el fet de complir la funció del càrrec de secretari "recordar els objectius i els compromisos personals", enfadar-se i intentar eixir-se'n en la d'ells i dialogar en les estructures simples perquè donaven presses per començar a fer les activitats. En el cas de l'alumne amb tda-h, tal com ja va fer durant el primer trimestre del curs 5è de primària (temps 1), iniciat el curs de 6è de primària també van emergir necessitats individuals insatisfetes que es manifestaven buscant reconeixement per part dels membres de l'equip. Ara bé, en aquesta ocasió la búsqueda de reconeixement no es va traduir en interpretar el rol de "pallasso" o "passota", sinó que no sent responsable en entregar la seua part del treball dins del temps previst i no sent sincer en aquest sentit.

### *Temps 5: "La cooperació en estat pur: funcionem com un equip."*

Durant el temps 5, coincidint amb el segon trimestre de 6è de primària, als equips base s'identificava una etapa en què emergia "l'autèntica" cooperació, de fet, funcionaven com a equips cooperatius. Acord a Torrego & Martínez (2015) els equips base es desenvolupaven com a equips productius, que es traduïa en parlar-se bé, ser sincers i al combinar estructures complexes amb simples aprenien els continguts, complien les normes i els càrrecs i dialogaven molt amb les parelles. En aquest sentit, el Quadern de l'equip, amb els Plans de l'equip i les seves corresponents revisions i els Diaris de sessions, es convertia en un instrument clau d'organització i funcionament dels equips base. Ara bé, reforçant la idea de Pallarés (1990) no desapareixien els problemes, tot i que els grup els afrontava: no eren responsables en les tasques tot i animar-se, parlaven del que no tocava i no feien cas al mestre mentre treballaven en

trios més homogenis en el *TAI*, costava respectar els torns de paraula al dialogar i també aconseguir els compromisos personals.

En aquest moment, als equips base cooperaven molt bé, també ho van aconseguir els alumnes resistents i l'alumne amb tda-h ho estava aconseguint. En aquest sentit, aquest moment de productivitat els alumnes resistents el van manifestar felicitant als companys per imitació del mestre, parlant amb respecte als companys de l'equip, intentant acceptar a algun company de l'equip i esforçant-se assolint quasi totes les funcions del seu càrrec. Per contra, es posaven de manifest dificultats en la participació equitativa, ja que s'acabava fent el que deien els més capaços que eren ells mateixos i imposaven el seu punt de vista. A més, es queixaven de que sempre havien de fer més part del treball quan realment no era així, de fet, assumien la realització de certes tasques més costoses perquè no es fiaven que alguns companys de l'equip ho farien. En el cas de l'alumne amb tda-h s'esforçava més en ser responsable en les tasques a les que s'havia compromés. Ara bé, les dificultats que presentava aquest alumne es centraven en complir els càrrecs, descentrar-se mentre feien la feina a l'equip i encara li costava un poc acceptar el que no feia bé quan li ho deien els companys, corroborant a Torrego (2003, 2014) que certs objectius imposats foren molt exigents per a ell.

### *Temps 6: "Som un equip cooperatiu!"*

Durant el temps 6, corresponent al tercer trimestre del curs 6è de primària, als equips base s'identificava una etapa en què cooperaven de manera adequada, coincidint amb Johnson (2013). De fet, als equips base s'esforçaven molt per aprendre els continguts, s'exigien més i eren més responsables, dialogaven molt al combinar



estructures complexes i simples, es felicitaven més i incloïen totes les idees correctes al participar. A més, tot i que Torrego (2014) fa referència a necessitats individuals insatisfetes, pensem que en aquesta recerca també van emergir necessitats grupals insatisfetes, com que: els costava una mica acceptar a un company perquè volien que acabara de ser responsable a casa, no eren sincers i es sobrevaloraven en la revisió periòdica per les notes i no revisaven el treball abans d'entregar-lo buscant un cap de turc.

En aquest moment, tant els equips base, els alumnes resistents com l'alumne amb tda-h van coincidir que cooperaven de manera adequada, de fet, ja eren equips cooperatius. Al respecte, en el cas dels alumnes resistents aquest sentiment de cooperació es manifestava preocupant-se perquè tots aprengueren, millorant bastant el compliment dels càrrecs, dialogant molt el que havia fet cadascú, esperant per incloure totes les idees en l'acord d'equip, ajudant-se molt, preguntant als companys si havien fet les tasques i encarregant-se de que tots les portaren i parlant-se amb respecte. Ara bé, algunes de les dificultats que manifestaven aquests alumnes resistents estaven relacionades amb la cohesió del grup (Riera *et al.*, 2015). Pel que fa a l'alumne amb tda-h s'esforçava i aprenia (motivats), dialogava molt el que havia fet cadascú, donava ajuda i era responsable en complir els compromisos personals. Tot i que a aquest alumne encara li costava ser responsable en la tasca a la que s'havia compromès i autorregular-se en el treball en equip.

## 9.2. Orientacions i criteris per al desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula

De la recerca es deriven algunes orientacions i criteris psicopedagògics per al desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, que enumerarem i fonamentarem en dades concretes per tal de justificar-ho:

*A) La introducció i generalització de l'aprenentatge cooperatiu passa d'etapes de molta motivació i cooperació a d'altres on aquesta no ho és tant, tot i que al llarg termini la qualitat de cooperació augmenta si les condicions són idònies.*

En relació als moments de molta cooperació durant la introducció de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, es manifestaven en situacions del factor responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip i del factor interacció simultània. Per exemple, durant el temps 1, als equips base feien els deures dia a dia, i a l'equip dels Madrilenyos s'esforçaven en l'assumpció dels compromisos personals complint-los a poc a poc. Pel que fa a la interacció simultània, als dos equips base s'ajudaven mentre treballaven amb l'estructura simple Llapis al mig.

Pel que fa als moments de poca cooperació durant la introducció de l'aprenentatge cooperatiu, es manifestaven en situacions dels factors competències socioemocionals i interdependència positiva de rols. Per exemple, a l'equip del Vent, durant el temps 3, quan a un alumne amb poca competència comunicativa se li assignava el rol de coordinador la companya de l'equip més capaç no ho acceptava i proposava fer ella aquest rol. Pel que fa a les competències socioemocionals, als dos equips base, durant el temps 1, no parlaven adequadament als alumnes amb menys

competència comunicativa dels equips, l'alumne d'orige àrab de l'equip dels Madrilenyos i l'alumne amb tda-h de l'equip del Vent. A més, durant el temps 2, a l'alumna resistent li costava acceptar tal com era a l'alumne amb tda-h i, en altra ocasió, l'alumna resistent i l'alumne d'orige romanés poc competent no acceptaven el ritme lector lent de l'alumne amb tda-h mentre a l'equip empraven l'estructura Lectura compartida.

Finalment, els moments de molta cooperació al llarg termini durant la generalització de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, que es manifestaven en situacions dels factors interdependència positiva de finalitats i de rols, responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip, competències socioemocionals i autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora. Així, als equips base, tot i que els seus membres havien de complir més funcions en els rols per tal de millorar el funcionament de l'equip, amb el pas del temps les complien. A més, durant el temps 5, per exemple, a l'equip del Vent es parlaven bé i havien millorat molt en açò, i a l'equip dels Madrilenyos eren sincers perquè sabien que si no ho eren no podrien millorar com a equip. En aquest equip, durant el temps 6, tots els membres de l'equip complien els seus compromisos personals d'un Plà de l'equip a l'altre. Per altra part, va ser a l'inici del temps 6 quan als dos equips base van deixar de parlar del que no tocava mentre treballaven.

*B) Les pràctiques cooperatives "autèntiques" es caracteritzen perquè els alumnes donen el millor de sí mateixos al combinar estructures cooperatives complexes amb diversos tipus d'estructures cooperatives simples.*

Les estructures cooperatives complexes donen l'oportunitat de construir coneixement i les estructures cooperatives simples asseguren la construcció d'aquest coneixement. De fet, aquestes situacions d'aula són "autèntiques" perquè al poder participar de l'activitat i desenvolupar les seues capacitats, sentir-se volguts, integrats i acceptats (Escobedo, 2016) i, per tant, sentir que aprenen, tots els alumnes donen el millor de sí mateixos perquè creuen en allò que estan fent.

Així, "l'autèntic" aprenentatge cooperatiu es va reflexar als equips base en els factors interdependència positiva de finalitats, rols i tasques, responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip i interacció simultània. Per exemple, durant els temps 5 i 6, als equips base s'esforçaven més per aprendre els continguts, complien tot el pentàleg de normes de l'equip, es comprometien amb la qualitat de la tasca i dialogaven molt al combinar estructures amb recompensa grupal o derivades amb estructures bàsiques o derivades, o amb una estructura complexa. A més a més, en el cas de l'alumne amb tda-h quan es donava aquesta combinació d'estructures tenia l'oportunitat d'ajudar molt a l'alumna resistent del seu equip perquè era un vertader savi en el tema que estaven estudiant.

*C) Tant l'ús de tècniques de facilitació positiva mútua com la tècnica TAI durant la introducció de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, com la combinació del TAI amb altres estructures cooperatives simples durant la generalització de l'aprenentatge cooperatiu, feia que els factors de l'aprenentatge cooperatiu emergiren en un grau alt.*

En primer lloc, respecte que amb la tècnica TAI emergien els factors de la cooperació en un grau alt durant la introducció de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, es va complir en situacions dels factors interdependència positiva de finalitats, de rols

i interacció simultània. Per exemple, durant el temps 3, l'alumna resistent de l'equip del Vent amb el *TAI* ajudava molt a l'alumne àrab poc competent. També els dos equips base complien els rols mentre treballaven amb el *TAI*. A més a més, durant el temps 4, l'alumne amb tda-h s'esforçava en aprendre els continguts i es mostrava motivat mentre treballava amb el *TAI*, acord a Slavin (1985). O també quan els alumnes resistents al treball en equip donaven molta ajuda a tothom de la classe mentre treballaven amb aquesta tècnica. En aquests casos, la cooperació es posava de manifest en els factors interdependència positiva de finalitats i interacció simultània.

Pel que fa a la generalització de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, durant el temps 6, amb la combinació del *TAI* amb estructures simples va ser quan els alumnes resistents cooperaren més i millor. Ara bé, si la tècnica *TAI* no es combinava amb estructures simples els alumnes es des preocupaven més de la resta, corroborant a Buchs *et al.* (2011) en la necessitat de combinar el *TAI* amb estructures simples amb recompensa grupal. A més més, també durant el temps 6, en el cas de l'alumne amb tda-h un descobriment fou que al combinar la tècnica *TAI* amb d'altres tècniques simples, mentre treballaven en agrupacions homogènies, era necessari combinar-la en algun moment amb estructures cooperatives simples bàsiques o derivades (que garantixen la interacció), podent no ser suficient amb les estructures cooperatives específiques amb recompensa grupal.

*D) L'ús de tècniques d'interdependència positiva mútua com la tècnica Grups d'investigació o la seua combinació amb altres estructures cooperatives simples, feia que els factors de l'aprenentatge cooperatiu també emergiren en un grau alt.*

Respecte que amb la tècnica Grups d'investigació emergien els factors de la cooperació en un grau alt, va passar en situacions dels factors interdependència positiva de finalitats, de tasques i responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip. Per exemple, a l'inici del temps 4, els alumnes resistents s'esforçaven per aprendre i es preocupaven perquè tots aprengueren en Grups d'investigació. Al llarg del temps 4, als equips base dialogaven bastant mentre treballaven amb la tècnica Grups d'investigació aprofitant que les tasques eren més complementàries. I a l'equip del Vent, mentre s'emprava aquesta tècnica, es preocupaven per si havien fet les tasques correctament. A més, en aquest mateix equip, durant el temps 6, s'exigien més responsabilitat quan havien de treballar junts per la "història" de l'equip (Pujolàs, 2012). Tant l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos com l'alumne amb tda-h de l'equip del Vent, durant el temps 6, amb la tècnica Grups d'investigació s'esforçaven en aprendre els continguts.

Per altra banda, quan la tècnica Grups d'investigació es combinava amb estructures simples els factors interdependència positiva de rols, de tasques i interacció simultània també emergien en un grau alt. Per exemple, durant el temps 5, als dos equips base complien els carrecs al combinar Grups d'investigació amb una estructura amb recompensa grupal, a més, dialogaven molt les parts de cadascú al combinar aquesta estructura complexa amb l'estructura simple específica els 2 savis. Durant el temps 6, tant els alumnes resistents com l'alumne amb tda-h dialogaven molt el que havia fet cadascú al combinar la tècnica Grups d'investigació amb l'1-2 oral i els Números junts iguals.

*E) En una estructura d'aula cooperativa en què s'avalua la dimensió grupal de la competència cooperativa amb la mateixa qualificació per a tot l'equip el treball s'ha de realitzar a l'aula.*

Pujolàs *et al.* (2014) han abordat el tema de l'avaluació de la dimensió grupal del treball en equip. Des del nostre punt de vista, quan el professorat decidisca avaluar la dimensió grupal de la competència cooperativa amb la mateixa qualificació per a tots els membres de l'equip, el treball s'ha de realitzar a l'aula (Traver & Rodríguez, 2011). El vertader aprenentatge cooperatiu es realitza a classe, on els alumnes poden gestionar al llarg del procés l'exigència entre iguals respecte a la realització i qualitat de les activitats. De fet, tant en el cas de l'alumne amb tda-h de l'equip del Vent com de l'alumne àrab poc competent de l'equip dels Madrilenyos, quan la responsabilitat personal es deixava en les seues mans fora del context escolar es veïa ressentida, ja que de vegades no complien amb les tasques individuals a les que s'havien compromés dins del període de temps establert. Per contra, quan el mestre organitzava el treball per fer-lo a l'aula la visió social negativa de la responsabilitat d'aquests alumnes no es donava. A més a més, l'alumnat d'aquesta aula tenia dificultats per trobar-se fora de l'escola tot i tractar-se d'un context rural.

*F) L'avaluació (qualificació) de la competència cooperativa grupal i individual s'ha de realitzar al començament del tercer trimestre del curs escolar, quan els equips alcancen el suficient grau de maduresa respecte als objectius de l'equip.*

L'avaluació de la dimensió grupal i individual de la competència cooperativa està sent investigada per autores com Naranjo & Jiménez (2015). Al respecte, considerem que amb la introducció del Programa CA/AC a l'aula les dues dimensions

de la competència cooperativa no s'han de qualificar fins arribar al tercer trimestre del curs acadèmic. En aquest sentit, als equips base, durant el temps 2, la cooperació va decreïxer una mica i, durant el temps 3, ja començaven a cooperar bastant bé. Per tant, recollint les aportacions de Más *et al.* (2012), pensem que és important respectar el primer moment d'insatisfacció que sorgix als equips base durant el temps 2, i esperar el moment de descens de la insatisfacció i augment de sentiments positius que sorgix durant el temps 3 per tal de començar a qualificar la competència cooperativa.

*G) Els Plans de l'equip i les seues revisions periòdiques són eines vertebradores de la vida de l'equip pels efectes de l'autoavaluació, la coavaluació i l'heteroavaluació, i es consoliden com a ferramentes de ciutadania rica.*

La introducció del Quadern de l'equip com a instrument de suport a les activitats d'aprenentatge que requerixen un treball cooperatiu per part de l'alumnat, i més concretament, les eines Plà de l'equip i les seues corresponents revisions, considerem que són recursos didàctics claus en la "construcció" de la "vida cooperativa" dels equips base d'un aula, en la línia de Comerma, Naranjo & Lago (2015). Per exemple, durant el temps 5, a l'equip dels Madrilenyos eren sincers durant la revisió periòdica del Plà de l'equip perquè tenien clar que si no ho eren no podrien millorar com a equip. A més, durant el temps 6, els membres d'aquest equip superaven tot el Plà de l'equip de revisió periòdica en revisió periòdica. De fet, tenien molt en compte les exigències que els plantejava el mestre (heteroavaluació) respecte al treball en equip cooperatiu, i amb el desig de millorar impregnaven els Plans d'equip d'objectius propis d'una ciutadania rica com, per exemple, aprendre a consensuar. Pel que a l'alume amb tda-h de l'equip del Vent, durant el temps 6, respecte al compliment dels compromisos personals del Plà de l'equip, va haver un clar acord



entre els companys d'equip (coavaluació) que aquest alumne el compromís personal que es proposava l'aconseguia.

Per altra banda, durant el temps 4, a l'alumne resistent de l'equip dels Madrilenyos i a un alumne amb molta competència comunicativa, tot i que els costava complir el seu compromís personal "centrar-se en les tasques" volien mantindre'l al Pla d'equip perquè ja quasi l'havien aconseguit (autoavaluació). En aquest sentit, aquests alumnes mostraven una actitud de superació cap al treball en equip, fent patent que no volien canviar el seu compromís personal fins que estiguera ben assolit.

*H) Durant el procés de transició d'un aula individualista i/o competitiva a un aula cooperativa, el mestre ha de vetllar perquè els alumnes amb més barreres per a l'aprenentatge es senten part, participen i triomfen davant el grup-classe.*

El paper del mestre i la col·laboració docent són determinants durant tot el procés d'introducció i generalització d'un aprenentatge cooperatiu orientat a la inclusió. En aquest sentit, els professionals intentàvem aprofitar totes les fortaleces de l'alumne amb tda-h per tal que pogués triomfar davant el grup-classe. Així, aprofitant la seua motivació en l'àrea de coneixement del medi com a font d'identitat, ja que vivia en un mas proper al poble, i per tal d'establir ponts de connexió entre la vida dels estudiants i la instrucció escolar (Esteban-Guitart, Oller & Vila, 2012), per exemple, es van planificar activitats que el motivaven sobre aquest tema. Per altra banda, també va ser fonamental el suport emocional del mestre, donant ànims, confiança i missatges positius a aquest alumne, però també a la resta d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge i als alumnes resistents, al llarg de tot el procés. Ara bé, en el cas de l'alumne amb tda-h, especialment, açò no sempre va ser tasca fàcil ni per al mestre

tutor ni per als propis companys del seu equip, sobretot, pel “desgast” a causa de les reiterades faltes de responsabilitat (individual o grupal) d’aquest alumne amb la feina de casa.

### **9.3. Limitacions, ètica de la recerca i línies d’investigació futures**

La principal limitació de la recerca va ser que la investigació es va desenvolupar a un aula d’una escola en què cap aula més estava estructurada de manera cooperativa. De fet, Riera (2010) des del Programa CA/AC explica que aquest tindrà èxit si l’estructura cooperativa de l’activitat que es deriva de la seua aplicació es consolida, no només a l’aula, si no a tot el centre. Segons Marín & Blázquez (2003) que la cooperació s’observe com un valor assumit pels alumnes i no com una mera estratègia de treball a l’aula, de manera que una vegada fora d’ella es considere que el “normal” és ser individualista o inclús competitiu, és precís extendre la cooperació a altres àmbits de la vida escolar. Per la seua part, Echeita & Simón (2013) argumenten que la cooperació és un valor social que hauria de ser transversal en un centre educatiu, i que es consolida amb tota la seua potència quan és una estratègia habitual de treball de tot el professorat (o, almenys, de la majoria). Al respecte, hem de considerar que tot i que al centre on es va desenvolupar la recerca no es treballava d’aquesta manera, el mestre va apostar per aquesta estructura d’aula en la totalitat d’assignatures que impartia a classe. Així, la quantitat de sessions d’aprenentatge cooperatiu que es van realitzar a l’aula va ser molt elevada, tres assignatures a 5è de primària i quatre a 6è de primària.

Altra limitació, molt relacionada amb l’anterior, fou que va ser el propi mestre investigador qui va autoformar-se en aprenentatge cooperatiu, a més de ser mestre

novell en aprenentatge cooperatiu. En aquest sentit, el mestre no va participar en un procés d'assessorament sobre la introducció de l'aprenentatge cooperatiu a nivell d'aula o centre. Sobre açò, Jolliffe (2011) explica que un factor clau en l'exitosa implementació de l'aprenentatge cooperatiu està relacionat amb l'entrenament dels professors en els procediments necessaris per implementar l'aprenentatge en petits grups cooperatius. Per la seua part, Badia (2015) argumenta que per tal que l'aprenentatge en petits grups pugui ser útil per aprendre els continguts curriculars, el professor ha de dominar-lo i ser competent en la seua implementació didàctica a l'aula. Per a açò, haurà de conèixer quins continguts han d'aprendre's i com han d'ensenyar-se i aprendre's.

Finalment, respecte a les limitacions de la recerca, sols ens queda comentar que la pauta d'anàlisi que hem elaborat i validat en aquest estudi és un instrument que pensem que s'anirà millorant amb el seu ús. A més a més, tot i la riquesa que genera investigar en el context natural d'un aula, l'estudi sols aborda un únic cas, i creiem que futures recerques haurien de validar els resultats obtinguts.

En relació a l'ètica de la investigació, destacarem tant l'ètica de la investigació qualitativa com l'ètica del mestre investigador.

Simons (2011), Parrilla (2010) i Sancho (2011) apunten que tota investigació ha de fer explícits els seus espais ètics. Les qüestions ètiques que sorgixen en els estudis qualitativs són sovint menys visibles i més subtils que les que apareixen en altres metodologies (Sandín, 2003). Les facetes que solen ser més considerades en els codis ètics d'investigació són (Sancho, 2011):

Garantir la intimitat i l'anonimat dels participants de l'estudi, tractar-los com a subjectes i no com a objectes, manejar amb molta cura la informació obtinguda, garantir que la seua participació en l'estudi no els reportarà perjudicis immediats,... solen ser elements cada vegada més incorporats i explicitats en els processos d'investigació (p. 47).

Èticament, aquesta investigació es fonamenta en tres qüestions realment importants per a la investigació inclusiva, la qüestió de si el fi justifica els medis, el tema del consentiment informat i la qüestió de la protecció de la identitat dels participants. En relació a la primera qüestió, la Declaració de Drets Humans del Xiquet és molt clara en aquest sentit al dir que els interessos del subjecte individual han de prevaléixer sobre els interessos de la ciència o de la societat (Parrilla, 2010). En relació a la segona qüestió, aquesta autora explica que el consentiment informat és un dels escassos principis ètics pràcticament no qüestionats des de cap marc de referència. En aquesta recerca, es va demanar autorització al director del centre per a la realització de l'estudi, informant-lo de les característiques i implicacions de la recerca i garantint l'anonimat de la institució. La direcció del centre va donar el seu vist-i-plau. El mestre també va explicar als alumnes l'estudi que anava a realitzar i els va demanar el seu consentiment. Les famílies van ser informades en la reunió general de principi de curs, se'ls va facilitar un document per tal que donaren la seua conformitat respecte a la participació dels alumnes en l'estudi i la realització de gravacions (vídeo i àudio), tenint en compte que eren menors d'edat. L'investigador va obtenir el consentiment de totes les famílies per iniciar l'estudi. En relació a la tercera qüestió, la confidencialitat i anonimat de les dades obtingudes a través de la investigació, Parrilla (2010), coincidint amb la causística de la nostra investigació, ens invita a reflexionar quan diu "Pensem en un estudi de cas fet en un centre d'un petit poble. L'anonimat 'oficial' no

garantix el real: hi ha probablement multitud d'escletxes que donen informació definitiva per a la identificació del cas" (p. 172). En aquest sentit, al present Informe s'ha garantit el manteniment de l'anonimat dels participants amb la utilització de pseudònims. També s'han obviat i alterat algunes característiques del context de la investigació.

Per altra banda, Sandín (2003) fa referència a algunes qüestions relacionades amb l'ètica de l'ensenyament que emergixen quan el professor assumix al mateix temps un rol d'investigador. S'assumix la importància i potencialitat dels professionals de l'educació en la producció de coneixement, no obstant, s'han de considerar algunes dimensions o aspectes que emergixen fruit d'aquesta doble "identitat". Al respecte, coincidim amb Hammack (1997) en la rellevància que té que el mestre investigador que participa o desenvolupa una investigació conega els conflictes (dilemes o qüestions ètiques) que poden aparèixer en la seua funció docent a l'establir-se una relació dual amb els seus estudiants. Hammack (1997) (citada per Sandín, 2003) argumenta que es pot situar al professor en un rol per al que no està completament format. Sens dubte, alguns docents investigadors com Wilson (1995), Wong (1995a,b) i Baumann (1996) estan d'acord en les tensions a què s'han vist enfrontats al desenvolupar en les seues pròpies aules processos d'investigació, però els mestres investigadors guanyen en entusiasme i compromís a l'implicar-se en investigacions en classe (Hammack, 1997) i aprenen a ser millors professors (Wilson, 1995). Més recentment, i en l'àmbit estatal, López, Simó & Beccari (2011) en relació a la posició docent investigadora ens recorden que "posicionar-se com a investigador implica, per a aquestes persones, reflexionar entorn a la seua posició de professor, què ocorre al posar-se altres lents, com viuen el canvi, i fins a quin punt les dos posicions són compatibles" (p. 33).

Per tant, en la present investigació podem dir que compaginar la investigació amb la docència va ser un feina realment exigent, però l'entusiasme de l'investigador va ser una de les qüestions clau per aconseguir-ho. A més, al compaginar la feina docent i investigadora van emergir diversos dilemes, com la dificultat per encontrar un equilibri entre el temps dedicat a la docència i a la investigació, o el propi procés de recollida d'informació. En aquest sentit, es van ajuntar la falta de temps durant l'horari escolar per realitzar les tasques investigadores, les preocupacions del mestre relacionades amb el contingut de la investigació i la introducció de la innovació a l'aula com a mestre novell en aprenentatge cooperatiu.

Finalment, i com a tancament de l'Informe, des del marc de la investigació sobre la interacció entre iguals als equips d'aprenentatge cooperatiu, plantejarem algunes línies de recerca futures.

Una primera línia d'investigació, ja encetada per l'investigador (Traver, 2013b,c), fa referència a la participació familiar en els equips d'aprenentatge cooperatiu. Pensem que l'estudi dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu en equips base amb participació comunitària pot ser una línia d'investigació prometedora, per les implicacions que pot tenir en l'aprenentatge dels alumnes. No obstant això, també pot ser interessant analitzar les interseccions dels equips base amb participació comunitària amb altre enfocament concurrent com és l'enfocament del Disseny Universal per a l'Aprenentatge.

Altra línia d'investigació derivada de la recerca, també encetada per l'investigador (Traver & Pitarch, 2016), és la que fa referència a la realització de propostes didàctiques pràctiques que combinen les fases de l'Ensenyament Multinivell

o els principis del Disseny Universal de l'Aprenentatge amb l'aprenentatge cooperatiu, a través d'unitats didàctiques amb activitats autèntiques o projectes situats, o bé l'elaboració de formats pràctics de plans de treball personalitzats (Connac, 2009; Pedragosa, 2009; Traver, 2013d, 2015).

Una tercera línia d'investigació es centraria en la diversitat d'alumnes de les aules inclusives i la "construcció" de la competència aprenentatge cooperatiu grupal i individual, per tal de saber com es relacionen als equips base i millorar els seus aprenentatges. Concretament, els alumnes amb més barreres per a l'aprenentatge i la participació i els perfils d'alumnes assenyalats per la literatura: alumnes d'alt rendiment (*high-achievers*), alumnes de rendiment mitjà (*average-achievers*) i alumnes de baix rendiment (*low-achievers*). Aquest és un problema sobre el que hi ha que avançar i que estan abordant Naranjo, Lago & Jiménez (2015).

L'última línia d'investigació focalitzaria en el grup-classe, és a dir, si a nivell de classe hi ha interdependència entre la competència cooperativa grupal dels equips base i la competència cooperativa individual de la diversitat d'alumnes. De fet, en la present recerca pensem que l'evolució de la competència cooperativa individual dels alumnes resistents i de l'alumne amb tda-h no és independent del seu equip, sinó que interdependent, tal com proposen Lago *et al.* (2015).

En definitiva, la línia d'investigació giraria al voltant de la descripció i estudi dels factors de qualitat que conformen la cooperació i la utilització d'aquests factors per al disseny i posada en marxa de situacions cooperatives a l'aula.

---

## BIBLIOGRAFIA

---

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Educación inclusiva y Prácticas en el aula*. Informe resumen, marzo.
- Agüera, I. (1999). *Diario de una maestra y de sus cuarenta alumnos*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Aguiar, N. & Breto, C. (2006). Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela. En Abad, M. & Benito, M.L. (Coord.), *Como enseñar junt@s a alumnos diferentes. Aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva* (pp. 363-501). Zaragoza: Egado Editorial.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.



- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Fourth Edition. Cambridge: Diálogos.
- Alfageme, M. B. (2001). Antecedentes de las ideas pedagógicas subyacentes en el aprendizaje cooperativo. *Anales de Pedagogía*, 19, 139-156.
- Álvarez, C. (2012). Las dificultades para el diálogo en el aula de Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 65-88.
- Álvarez, I. M. & López, D. (2010). Regulación del comportamiento durante la construcción conjunta de conocimientos en tareas cooperativas en entornos de aprendizaje asincrónicos y escritos. *Cultura y Educación*, 22 (4), 419-438.
- Álvarez, C. & Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (3), 239-253.
- Anhalt, K., McNeil, C. B. & Bahl, A. B. (1998). The ADHD classroom kit: a whole-classroom approach for managing disruptive behaviour. *Psychology in the Schools*, 35 (1), 67-79.
- Antolín, A., Martín-Pérez, G. & Barba, J. J. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 7, 3-11.
- Archondo, A. S. (2014). *Aprendizaje cooperativo a través de actividades presenciales y tecnológicas para mejorar la competencia de trabajo en equipo en la universidad. estudio de caso*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Espanya.

- Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: building cooperation in the classroom*. New York: Longman.
- Badia, A. (2015). Enseñar a aprender a colaborar en pequeños grupos en la educación escolar. En Mayordomo, R. M. & Onrubia, J. (Coord.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 119-150). Barcelona: UOC.
- Baines, E., Blatchford, P., Kutnick, P., Chowne, A., Ota, C. & Berdondini, L. (2008). *Promoting effective group work in the primary classroom. A handbook for teachers and practitioners*. Abingdon: Routledge.
- Baines, E., Rubie-Davis, C. & Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), 95-117.
- Baker, D. P. & Salas, E. (1997). Principles for measuring teamwork: a summary and look toward the future. En Brannick, M. T., Salas, E. & Prince, C. (Ed.), *Team performance assessment and measurement: theory, methods and applications* (pp. 331-355). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, D.P., Day, R. & Salas, E. (2006). Teamwork as an Essential Component of High-Reliability Organizations. *Health Serv Research*, 41(4Pt2), 1576-1598.
- Barkley, R. A. (1999). *Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales: guía completa del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. Barcelona: Paidós.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. & Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Barnett, L. (1995). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. *Aula*, 36, 67-70.

- Baumann, J. F. (1996). Conflict or Compatibility in Classroom Inquiry? One teacher's struggle to balance teaching and research. *Educational Researcher*, 25, 29-36.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. Los Angeles: Sage Publications.
- Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Conte, S. (2011). The Effects of Task and Resource Interdependence on Achievement and Social Support: An Exploratory Study of Italian Children. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 145 (4), 343-360.
- Bertucci, A., Hilck, C. L., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2016). Effect of task and goal interdependence on achievement, cooperation, and support among elementary school students. *Journal of Psychology*, 2 (1), 1-8.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bond, R. & Castagnera, E. (2006). Peer Support and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Buchs, C., Gilles, I., Dutrévis, M. & Butera, F. (2011). Pressure to cooperate: Is positive reward interdependence really needed in cooperative learning? *British Journal of Educational Psychology*, 81, 135-146.
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J. P. & Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate: a cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36 (5), 956-974.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2), 155-170.

- Caïs, J., Folguera, L. & Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Camilli, C., López, E. & Barceló, M. L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching*, 30 (2), 81-103.
- Campeño, Y. (2013). *Intervención psicopedagógica en niños afectados por el síndrome tda-h*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Casajús, A.M. (2009) *Didáctica escolar para alumnos con TDAH (trastorno de déficit de atención con hiperactividad)*. Barcelona: Horsori.
- Cassany, D. (2009). La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. *Tinkuy: Boletín de Investigación y Debate*, 11, 7-29.
- Castellanos, J. C. & Onrubia, J. (2016). La importancia de los procesos de regulación compartida en CSCI; rasgos teóricos y empíricos para su estudio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70 (1), 29-46.
- Christie, D., Tolmie, A., Thurston, A., Howe, C. & Topping, K. (2009). Supporting group work in Scottish primary classrooms: improving the quality of collaborative dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), 141-156.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Colás, M<sup>a</sup>. P., Buendía, L. & Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Davinci Continental.

- Colomina, R. & Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 415-435). Madrid: Alianza.
- Comerma, E., Naranjo, M. & Lago, J. R. (2015). *Introducció del quadern de l'equip a l'assignatura de treball interdisciplinar del Grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport*. Comunicació presentada al V Congrés Internacional UNIVEST' 15 "Els reptes de millorar l'avaluació". Universitat de Girona.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. París: ESF Éditeur.
- Contreras, J. (2011). Cuestiones educativas en la investigación 'con' jóvenes. En Hernández, F. (Coord.), *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (pp. 51-64). Esbrina-Recerca: Universitat de Barcelona.
- Corraliza, G. (2006). Juntos mejor que solos. En Abad, M. & Benito, M. L. (Coord.), *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva* (pp. 541-577). Zaragoza: Egado Editorial.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.

- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McCraw-Hill.
- Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrau: un estudi de cas*. Tesis doctoral. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Vic, Espanya.
- Domingo, L. & Boix, R. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international project. *International Journal of Educational Research*, 74, 114-126.
- Duran, D. (2009a). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En Giné, C. (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 95-110). Barcelona: Horsori.
- Duran, D. (2009b). Aprender a cooperar: Del grupo al equipo. En Pozo, J.I. & Pérez, M.P. (Coord.), *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias* (pp. 182-196). Madrid: Morata.
- Duran, D. (2014). *Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Duran, D. (2015). Aprendizaje entre iguales para la inclusión. Presentación del Monográfico. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9 (2), 15-19.
- Duran, D. & Blanch, S. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports*, 12, 1.
- Duran, D. & Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.

- Duran, D., Flores, M., Mosca A. & Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31-39.
- Duran, D. & Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado Español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo: un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En Fernández, P. & Melero, M. A. (Comp.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-192). Madrid: Siglo XXI.
- Echeita, G. (2001). Las estrategias de aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 101, 60-62.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En Torrego, J.C. & Negro, A. (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-45). Madrid: Alianza Editorial.
- Echeita, G. & Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III (pp. 49-67). Madrid: Alianza.
- Echeita, G. & Simón, C. (2013). Una perspectiva amplia sobre el apoyo en el marco de una escuela inclusiva. En Echeita, G.; Simón, C.; Sandoval, M. & Monarca, H., *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas* (pp. 15-34). Sevilla: Editorial MAD.

- Echeita, G.; Simón, C.; Sandoval, M. & Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. & Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8 (2), 25-48.
- Escámez, J., García, R. & Sales, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Ideabooks.
- Escobedo, P. (2016). *Educar para ser: una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 107-141.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J. & Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 21-34.
- Estévez, B. & León, M. J. (2015). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8 (3), 89-106.
- Esturgó, M. E. (2015). *Relació entre competències socioemocionals i conductes disruptives a l'educació primària*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Espanya.



- Fernández, J. M. (2003). *Cómo construir un currículum para "todos" los alumnos: de la teoría a la práctica educativa (ideas, sugerencias, estrategias didácticas)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ferrández, R., Moliner, O. & Aucoin, A. (2011). Criterios e indicadores para el estudio de prácticas inclusivas. En Moliner, O. (Ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (pp. 69-76). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Ferreiro, R. & Espino, M. (2013). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para aprender y enseñar*. Sevilla: MAD.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Funes, J. (2014). *Cal fer deures? Mares i pares que ajuden a aprendre*. Vic: Eumo.
- Galton, M. & Hargreaves, L. (2009). Group work: still a neglected art? Introduction. *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), 1-6.
- García, R., Presentación, M. J., Siegenthaler, R. & Miranda, A. (2006). Estado sociométrico de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado. *Revista de Neurología*, 42 (2), 13-17.
- García, R. (1996). Técnicas de actitudes. En García, R. y otros, *Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas*. Madrid: FAD.
- García, R., Molina, S., Grande, L. A. & Buslón, N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 115-132.
- García, R.; Traver, J.A. & Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gavilán, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 67 (242), 131-148.
- Gesualdi, F. (2002). Saber solidario. En AAVV, Lorenzo Milani. La escuela de Barbiana. En AAVV, *Pedagogías del siglo XX*. Coleccionable nº 9 (pp. 10-12) de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, especial 25 años.
- Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group working classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39 (1-2), 35-49.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: integrating theory and practice*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Gillies, R. M. (2014a). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, 3 (2), 125-140.
- Gillies, R. M. (2014b). Developments in Cooperative Learning: Review of Research. *Anales de Psicología*, 30 (3), 792-801.
- Gillies, R. M. (2015). Small-Group Work: Developments in Research. En Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (Ed.), *Handbook of Classroom Management* (pp. 261-279). New York: Routledge.
- Gillies, R. M. (2016). *Enhancing Classroom-based Talk. Blending practice, research and theory*. London & New York: Routledge.

- Gillies, R. M. & Khan, A. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work. *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), 7-27.
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2011). Teachers' reflections of cooperative learning: a two-year follow-up. *Teaching Education*, 22 (1), 63-78.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Giné, C. & Duran, D. (2011) Les funcions del professor de suport en el marc d'una escola per a tots. Conseqüències per a la formació. *Articles de Psicopedagogia*, 31, 13-17.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativa en educación*. Madrid: Morata.
- Goikoetxea, E. & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, 227-247.
- Golub, M. & Buchs, C. (2014). Preparing pupils to cooperate during cooperative controversy in grade 6: a way to increase positive interactions and learning? *European Journal of Psychology of Education*, 29 (3), 453-466.
- Gómez, I. (2015). *Dificultades específicas de la regulación emocional en los adolescentes con TDAH: utilidad clínica de la escala DERS*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- González, C. & Cubero, R. (2014). ¿Qué hacen los estudiantes para consensuar el conocimiento? Tareas estructuradas y tareas no estructuradas de aprendizaje en el aula. *Cultura y Educación*, 26 (3), 505-534.

- Gozálvez, V., Traver, J. A. & García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *ESE: Estudios sobre Educación*, 21, 181-197.
- Guix, D. & Serra, P. (2008). *Donar, rebre i compartir. L'estructura de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Girona: Documenta Universitaria.
- Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. En Buendía, L., González, D. & Pegalajar, M., *Modelos de Análisis de la Investigación Educativa* (pp. 11-59). Sevilla: Alfar.
- Hammack, F.M. (1997). Ethical issues in teacher research. *Teachers College Record*, 99 (2), 247-265.
- Ho, F.F. & Boo, H.K. (2007). Cooperative learning: Exploring its effectiveness in the physics classroom. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8 (2), 1-21.
- Hooper, S., Temiyakarn, C. & Williams, M.D. (1993). The effects of cooperative learning and learner control on high- and average-ability students. *Educational Technology Research and Development*, 41 (2), 5-18.
- Huber, G. L. & Huber, A. A. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in high school setting. En Gillies, R. M., Ashman, A. & Terwel, J. (Ed.), *The Teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 110-131). New York: Springer.
- Huertas, J. A. & Montero, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.
- Huguet, T. (2006) *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Ibáñez, V.E. & Gómez, I. (2004). ¿Qué pasa cuando cooperamos? Hablan los alumnos. *Investigación en la Escuela*, 54, 69-80.

- Isaac, M. L. (2012). "I Hate Group Work!" Social loafers, indignant peers, and the drama of the classroom. *English Journal*, 101 (4), 83-89.
- Jacobs, G.M., Power, M.A., & Loh, W.I. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: practical techniques, basic principles and frequently asked questions*. Thousands Oaks: Corwin Press.
- Jiménez, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (5), 1-14.
- Jiménez, V. & Naranjo, M. (2014). Usos de la evaluación en los diferentes momentos de unidades didácticas cooperativas. *Revista de Psicología*, 1 (2), 517-526.
- Johnson, A. P. (2010). *Making Connections in Elementary and Middle School Social Studies*. Los Angeles: Sage publications.
- Johnson, R. (2013). *What do you do if you have done everything to implement cooperative learning in your classrooms?* Recuperat el 24 Novembre, 2015, de: <http://www.co-operation.org/cooperation-blog/>
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P. (2002). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports*, 1 (1), 54-64.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: the teacher's role. En Gillies, R. M., Ashman, A. F. & Terwel, J. (Ed.), *The Teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*, (pp. 10-33). New York: Springer.

- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (2014a). Cooperative learning in 21<sup>st</sup> Century. *Anales de Psicología*, 30 (3), 841-851.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (2014b). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Boadilla del Monte: SM.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research*, 76, 162-177.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. la cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T. & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19 (1), 15-29.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*. London: Paul Chapman.
- Jolliffe, W. (2011). Co-operative Learning: Making it Work in the Classroom. *Journal of Co-operative Studies*, 44 (3), 31-42.
- Jolliffe, W. (2015). Bridging the gap: teachers cooperating together to implement cooperative learning. *Education 3-13*, 43 (1), 70-82.

- Joven, M. C. & González, C. (2006). El olivo. En Abad, M. & Benito, M. L. (Coord.), *Cómo enseñar juntos a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva* (pp. 578-598). Zaragoza: Egido Editorial.
- Kagan, S. (1989). The Structural Approach to Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47 (4), 12-15.
- Kagan (2001). *Estructuras de Kagan i Aprendre junts. Quina és la diferència?*  
 Recuperat el 13 Abril, 2015, de:  
[http://www.kaganonline.com/free\\_articles/dr\\_spencer\\_kagan/275/Kagan-Structures-and-Learning-Together-What-is-the-Difference?](http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/275/Kagan-Structures-and-Learning-Together-What-is-the-Difference?)
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan, L., Kagan, M. & Kagan, S. (2012). *Teambuilding. Cooperative learning structures*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (2014). Kagan Structures, Processing, and Excellence in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*. 25 (3&4), 119-138.
- Kohn, A. (2006). *El mito de los deberes. ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Madrid: Kaleida Forma.
- Kuester, D. A. & Zentall, S. S. (2012). Social interaction rules in cooperative learning groups for student at risk for ADHD. *The Journal of Experimental Education*, 80 (1), 69-95.
- Kutnick, P. & Berdondini, L. (2009). Can the enhancement of group working in classrooms provide a basis for effective communication in support of school-based cognitive achievement in classrooms of young learners? *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), 71-94.

- Kutnick, P. & Blatchford, P. (2014). Groups and classrooms. En Kutnick, P. & Blatchford, P., *Effective group work in primary school classrooms. The Spring Approach* (pp. 23-49). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149.
- Lago, J. R. (2012). *Estructura Lápices al centro: Programa CA/AC y NEES*. Recuperat el 10 Febrer, 2016, de: <https://www.youtube.com/watch?v=jjTtueNAyn4>
- Lago, J. R., Pujolàs, P. & Riera, G. (2015). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión, la equidad y la cohesión social de todo el alumnado. En Mayordomo, R. M. & Onrubia, J. (Coord.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 49-84). Barcelona: UOC.
- Lago, J.R., Pujolàs, P., Riera, G. & Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9 (2), 73-90.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología*, 22 (1), 105-112.
- León, B., Felipe, E., Mendo, S. & Iglesias, D. (2015). Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario. *Psicología Conductual*, 23 (2), 191-214.
- León, M. J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.



- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1986a). Components of cooperative learning: effects of collaborative skills and academic group contingencies on achievement and mainstreaming. *Contemporary Educational Psychology*, 11 (3), 229-239.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1986b). Isolated teenagers, cooperative learning and the training of social skills. *Journal of Psychology*, 120 (4), 323-334.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1986c) Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal*, 23 (3), 476-488.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- López, A., Simó, N. & Beccari, E. (2011). Las cuestiones metodológicas en la investigación con jóvenes . En Hernández, F. (Coord.), *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (pp. 30-38). Esbrina-Recerca: Universitat de Barcelona.
- Llobera, R. M., Llitjós, A.M. & Jiménez, G. (2006). La atención a la diversidad en las prácticas de laboratorio de química: los niveles de apertura. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias didácticas*, 24 (1), 59-70.
- Marchena, R. (2009). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Marín, S. & Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1), 123-146.
- Martínez-Fernández, J.R., Corcelles, M. & Cerrato-Lara, M. (2011). The conceptions about teamwork questionnaire: design, reliability and validity with secondary students. *Educational Psychology*, 31 (7), 857-871.
- Marvin, C. (2003). Enseñanza individual y colectiva. En Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R., *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp. 193-216). Madrid: EOS.
- Más, C., Negro, A. & Torrego, J. C. (2012). Creación de condiciones para el trabajo en equip en el aula. En Torrego, J.C. & Negro, A. (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 105-137). Madrid: Alianza Editorial.
- Mateos, M. & Pérez, M. P. (2009). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-417). Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2005). *Los deberes a casa*. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.
- Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26, 2), 131-160.
- Melero, M. A. & Fernández, P. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

- Mesch, D., Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1988). Impact of positive interdependence and academic group contingencies on achievement. *Journal of Social Psychology*, 128 (3), 345-352.
- Meza, L. G. (2013). Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración. *Revista Comunicación*, 12, 1 (23).
- Miquel, E. (2015). *La col·laboració docent com a eix central del model de formació del professorat Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanya.
- Mitchell, M.G., Montgomery, H., Holder, M. & Stuart, D. (2008). Group investigation as a cooperative learning strategy: an integrated analysis of the literature. *The Alberta Journal of Educational Research*, 54 (4), 388-395.
- Moliner, L. (2011). *Construyendo aulas inclusivas a través de la tutoría entre iguales en la educación primaria, secundaria y universitaria*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.
- Moliner, L. (2015). *La tutoría entre iguales : aspectos teóricos y elementos básicos para su planificación*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Moliner, O. (2004). *Quaderns de pràctiques d'educació especial*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Moliner, O. & Sales, A. (2005). *Estratègies d'atenció a la diversitat a l'educació secundària obligatòria* [Recurs electrònic]. Castelló de la Plana: Publicacions Universitat Jaume I.
- Monereo, C. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370,13-18.

- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Monereo, C., Castelló, M., Martínez-Fernández, J. R., & Gutiérrez-Braojos, C. (2011). ¿Este grupo trabajará cooperativamente? Variables predictoras con estudiantes de secundaria. En Román, J. M., Carbonero, M. A. & Valdivieso, J. D. (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 2083-2097). Valladolid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Monereo, C., Castelló, M. & Martínez-Fernández, J.R. (2013). Predicción del éxito en el trabajo en equipo en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2), 235-255.
- Monjas, M. I., Sureda, I. & García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20 (4), 479-492.
- Monzón, J. (2010). El análisis de materiales y secuencias didácticas como dinámica de atención a la diversidad. En Rayón, L. (Ed.), *Materiales curriculares, integración de las TIC y atención a la diversidad* (pp. 108-136). Madrid: MEC.
- Morcillo, V. & García, F. J. (2014). El aula en contextos diversos: algo más que distintos escenarios de aprendizaje. *Investigación en la Escuela*, 82, 59-72.
- Moreno, J. & García, R. (2009). *El profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos?* Valencia: Nau Llibres.
- Moruno, P., Sánchez, M. & Zariquiey, F. (2011a). La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. En Torrego, J.C. (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 199-251). Madrid: Fundación SM.

- Moruno, P., Sánchez, M. & Zariquiey, F. (2011b). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En Torrego, J.C. (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 167-197). Madrid: Fundación SM.
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R. & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-50.
- Murphy, E., Grey, I. M. & Honan, R. (2005). Cooperative learning for students with difficulties in learning: a description of models and guidelines for implementation. *British Journal of Special Education*, 32 (3), 157-164.
- Naranjo, M. & Jiménez, V. (2015). La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable. En Mayordomo, R. M. & Onrubia, J. (Coord.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 229-263). Barcelona: UOC.
- Naranjo, M., Lago, J. R. & Jiménez, V. (2015). *Cooperative structure of activity: improving performance and improves the quality of learning*. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Budapest, Hungary.
- Onrubia, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. En Bonals, J. & Sánchez-Cano, M. (Coord.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 321-348). Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. & Mayordomo, R. M. (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. En Mayordomo, R. M. & Onrubia, J. (Coord.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 17-48). Barcelona: UOC.

- Onrubia, J., Rochera, M. J. & Engel, A. (2015). Promover la regulación individual y grupal del aprendizaje en entornos colaborativos: una experiencia en Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (1), 189-210.
- Ortega, I. & Álvarez, C. (2015). Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 105-122.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (2008). La escuela contra el racismo y la xenofobia: el aprendizaje cooperativo. *Rescaldos: Revista de Diálogo Social*, 18, 17-33.
- Pallarés, M. (1990). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: Publicaciones ICCE, D.L.
- Panitz, T. (2003). Why more teachers do not use student centered learning techniques & policies needed to encourage positive changes, *Journal of Student Centered Learning*, 1 (2), 55-60.
- Parages, M.J. & Melero, M. (2012). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 83-94.
- Parareda, A., Simó, N., Domingo, L. & Soler, J. (2016). La complejidad de vivir la ciudadanía en el aula: análisis en cuatro centros de secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (1), 121-138.
- Parrilla, M. A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.

- Pedragosa, O. (2009). *Efectes d'un procediment de planificació individualitzada en relació a l'accés, progrés i participació en el currículum general, de tres alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, a l'àrea de matemàtiques*. Tesis doctoral. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Vic, Espanya.
- Pérez, C. & López, I. (2010). Educar para la convivencia en los centros escolares. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 38, 73-94.
- Pescarmona, I. (2015). Status problem and expectations of competence: a challenging path for teachers. *Education 3-13*, 43 (1), 30-39.
- Peyronie, H. (2001). *Celestín Freinet: pedagogía y emancipación*. México: Siglo XXI.
- Pozo, J. I. (2009). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.29-53). Barcelona: Graó.
- Presentación, M. J. & Siegenthaler, R. (2005). Problemática asociada al TDAH subtipo combinado en una muestra escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 28 (3), 261-276.
- Presentación, M. J. & Siegenthaler, R. (2012). Estrategias didácticas inclusivas en tda-h. Monográfico Estrategias didácticas inclusivas. *Quaderns Digitals*, 71, 1-11.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Puig, J. M. (2013). Alexandrer S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. En Trilla, J. (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 151-176). Barcelona: Graó.

- Pujolàs, P. (1998). *Intervenció psicopedagògica i assessorament curricular a l'Ensenyament Secundari Obligatori. l'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes dins l'aula ordinària*. Tesis doctoral. Universitat de Girona, Girona, Espanya.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolàs, P. (2005). Els grups i els equips d'aprenentatge cooperatiu: una manera d'ensenyar que beneficia tots els alumnes. *Caixa d'Eines*, 3, 12-25.
- Pujolàs, P. (2006). Escola rural i aprenentatge cooperatiu. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 332, 28-34.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Pujolàs, P. (2012). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En Torrego, J.C. & Negro, A. (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 77-104). Madrid: Alianza Editorial.
- Pujolàs, P. (2013). ¿Qué podemos cambiar en nuestra aula, a pesar de la crisis, para que todo el alumnado pueda estar incluido en ella? *A tu salud*, 81, 7-11.
- Pujolàs, P. & Lago, J.R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En Bonals, J. & Sánchez-Cano, M. (Coord.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 349-392). Barcelona: Graó.



- Pujolàs, P. & Lago, J.R. (2011). El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela. En Martín, E. & Onrubia, J. (Coord.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 121-142). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., Lago, J. R. & Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 207-218.
- Pujolàs, P., Lago, J. R., Riera, G., Pedragosa, O. & Soldevila, J. (2006). L'aprenentatge cooperatiu a l'aula: algunes idees bàsiques. Recuperat el 18 Gener, 2016, de: [http://formiga.wikispaces.com/file/view/aprenentatge\\_cooperatiu.pdf](http://formiga.wikispaces.com/file/view/aprenentatge_cooperatiu.pdf)
- Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Segués, T., Soldevila, J., Juan, M., Oliveras, A., Olmos, G., Torné, A., Rodrigo, C. & Pujol, R. (2014). *Profundización en el Ámbito C del Programa CA/AC: la evaluación en una estructura de la actividad cooperativa*. Recuperat el 25 Maig, 2015, de: [http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/Etapa\\_Generaliz\\_PROFUNDIZ\\_Ambito\\_C.doc](http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/Etapa_Generaliz_PROFUNDIZ_Ambito_C.doc)
- Putnam, J. W. (2005). *Cooperative learning and strategies for inclusion: celebrating diversity in the classroom*. Fourth Edition. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Putnam, J. W. (2009). Cooperative learning for inclusion. En Hick, P., Kershner, R. & Farrell, P.T. (Ed.), *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice* (pp. 81-96). New York: Routledge.

- Putnam, J. W. (2015). Cooperative learning in inclusive classrooms. En KourKoutas, E. & Hart, A. (Ed.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 185-206). Cambridge Scholars Publishing.
- Quinquer, D. (2005). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. En AAVV, *Aprender autónomamente. Estrategias didácticas* (pp. 25-42). Barcelona: Graó.
- Rayón, L. (2013). El aprendizaje cooperativo como una oportunidad de cambio para los centros escolares. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, 238, 137-155.
- Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C. & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), 29-48.
- Riera, G. (2010). *Cooperar per aprendre/Aprender a cooperar (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. Tesis doctoral. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Vic, Espanya.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2), 133-149.
- Riera, G., Soldevila, J. & Segués, M. T. (2015). *Cooperative learning: an instrument to value the group cohesion*. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Budapest, Hungary.

- Rochera, M. J. & Naranjo, M. (2007). Ayudar a autoregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5 (3), 805-824.
- Rodrigo, C. (2012). *Motivació, expectatives i aprenentatge cooperatiu en una escola inclusiva*. Tesis doctoral. Universitat Central de Catalunya - Universitat de Vic, Vic, Espanya.
- Rodríguez, L. M., Fernández, R. & Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (3), 277-297.
- Rodríguez, H., Torrego, L. & Flecha, R. (2013). El modelo inclusivo en educación desde la investigación: coordenadas teóricas. En Rodríguez, H. & Torrego, L. (Coord.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela* (pp. 15-32). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Ross, J. A. (2008). Explanation Giving and Receiving in Cooperative Learning Groups. En Gillies, R. M., Ashman, A. & Terwel, J. (Ed.), *The Teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 222-237). New York: Springer.
- Rué, J. (1988). El aula: un espacio para la cooperación. En Mir, C. (Coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 17-48). Barcelona: Graó.
- Salmerón, M. & Blasco, A. (2006). Aprendemos juntos oraciones con números decimales. En Abad, M. & Benito, M. L. (Coord.), *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva* (pp. 599-632). Zaragoza: Egido Editorial.

- Sánchez, J. J. (1985). Técnicas de análisis de los textos mediante codificación manual. *Revista Internacional de Sociología*, 43 (1), 89-118.
- Sancho, J. M. (2011). Cuestiones éticas en la investigación con los jóvenes. En Hernández, F. (Coord.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (pp. 39-50). Esbrina-Recerca: Universitat de Barcelona.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sandoval, M. (2013). La participación de los alumnos como palanca en los procesos de transformación escolar. En Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. & Monarca, H., *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Sevilla: MAD.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación Educativa*, 11 (3), 71-85.
- Serrano, J.M., Pons, R.M. & Ruiz, M.G. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a lo largo de cuatro siglos. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 125-138.
- Serrano, J. M., Pons, R. M., González-Herrero, M. E. & Calvo, M. T. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación para la paz. Diseño de actividades en el aula de educación infantil*. Murcia: Editum.
- Shachar, H. (2003). Who gains what from co-operative learning: an overview of eight studies. En Ashman, A. & Gillies, R. (Ed.), *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning groups* (pp.103-118). Londres: Routledge Falmer.

- Shagoury, R. & Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores*. Barcelona: Gedisa.
- Sharan, S. (2002). Differentiating methods of cooperative learning in research and practice. *Asia Pacific Journal of Education*, 22 (1), 106-116.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45 (2), 300-313.
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30 (3), 802-807.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla: M.C.E.P.
- Siciliano, J.I. (2001). How to incorporate learning principles in the classroom: it's more than just putting students in teams. *Journal of Management Education*, 25 (1), 8-20.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94 (3), 429-445.
- Slavin, R. E. (1985). Team-Assisted Individualization. Combining cooperative learning and individualized instruction in mathematics. En Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C. & Schmuck, R. (Ed.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (pp. 177-209). New York: Plenum Press.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: What makes groupwork work? En H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 161-178). Paris: OECD Publishing.
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. En Mayer, R. E. & Alexander, P. A. (Ed.), *Handbook of research on learning and instruction*, (pp. 344-360). London: Taylor & Francis.
- Slavin, R.E. (2012). Classroom applications of cooperative learning. In S. Graham (Ed.), *APA handbook of educational psychology*, (pp. 1-30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Slavin, R. E. (2013) Effective programmes in reading and mathematics: Evidence from the Best Evidence Encyclopedia. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* , 24 (4), 383-391.
- Slavin, R.E. (2014a). Cooperative learning and academic achievement. Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30 (3), 785-791.
- Slavin, R.E. (2014b). Making Cooperative Learning Powerful. *Educational Leadership*, 72 (2), 22-26.
- Slavin, R.E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43 (1), 5-14.
- Slavin, R. E. & Madden, N. A. (1994). Team Assisted Individualization and Cooperative Integrated Reading and Composition. En Sharan, S. (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods*, (pp. 20-33). London: Greenwood Press.

- Slavin, R. E., Madden, N. A., Chambers, B. & Haxby, B. (2009). *2 Million Children. Success for All*. Second Edition. Thousand Oaks, Calif. : Corwin Press.
- Soldevila, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*. Tesis doctoral. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Vic, Espanya.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stavroula, K., Filippatou, D., Anthopoulou, B. (2014). The effectiveness of structured co-operative teaching and learning in Greek primary school classrooms. *Education 3-13*, 42 (6), 621-636.
- Stevens, J.R. & Slavin, R.E. (1995). The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321-351.
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Susinos, T. & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Taylor, H. E. & Larson, S. (1998). Using cooperative learning with students who have attention deficit hiperactivity disorder. *Social Studies and the Young Learner*, 10 (4), 1-4.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. (2015). El rol de los estudiantes como co-enseñantes. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 111-126.

- Tomé, J. M. (2015). *Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias, (comunes y de recuperación), de la ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Torrego, J.C. (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Dirección General de Ordenación Académica.
- Torrego, J. C. & Martínez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo y mejora de la convivencia en los centros y las aulas. En Mayordomo, R. M. & Onrubia, J. (Coord.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 151-190). Barcelona: UOC.
- Torrego, J. C., Gómez, M. J., Martínez, C. & Negro, A. (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C., Monge, C., Pedrajas, M. & Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9 (2), 91-110.
- Torres González, J.A. (2014). Intervención educativa en el aula inclusiva. En Peñafiel, F., Torres, J.A. & Fernández, J.M., *Evaluación e intervención didáctica. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo* (pp. 91-126). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Tort, A. (2000). Alexander Sutherland Neill. Summerhill. Corazones, no sólo cabezas. En AA.VV., *Pedagogías del siglo XX* (pp. 83-94). Barcelona: CissPraxis.
- Traver, J. A. (2000). *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la técnica Puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.



- Traver, J. A. (2012). *La vida del grupo*. Recuperat el 2 Desembre, 2014, de: <http://test.cepsevilla.es/index.php/cep-tv/a-la-carta/25-joan-traver-coordinacion-docente-y-trabajo-colaborativo>
- Traver, J. A. & Rodríguez, M. (2011). *Los cuadernos de aprendizaje en grupo. Una herramienta para favorecer el aprendizaje cooperativo*. Valencia: La Xarxa- Novadors.
- Traver, S. (2010). *Una aproximación a la vida de los equipos de aprendizaje cooperativo: un estudio de caso etnográfico narrativo de un aula rural*. Treball Final de Màster no publicat. Programa de Doctorat en Educació Inclusiva. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Vic, España.
- Traver, S. (2013a). El diario del maestro de una clase cooperativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 31-35.
- Traver, S. (2013b, julio). Participación familiar en la dinámica de un aula cooperativa: ¿qué emociones y expectativas se generan en los implicados? Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Multidisciplinar Educativa, Tarragona, España.
- Traver, S. (2013c, junio). Participación familiar en un aula cooperativa. Ponencia presentada en el II Simposi d'Aprenentatge Cooperatiu, San Sebastián, España.
- Traver, S. (2013d, junio). Aprendizaje cooperativo y enseñanza personalizada en el área de matemáticas. Póster presentado en el II Simposi d'Aprenentatge Cooperatiu, San Sebastián, España.
- Traver, S. (2015). Aprenentatge cooperatiu i ensenyança personalitzada en l'àrea de matemàtiques. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 81, 39-59.

- Traver, S. & Pitarch, A. (2016). Integrant... l'ensenyament multinivell i l'aprenentatge cooperatiu. Recuperat el 14 Juliol, 2016, de: [http://mestreacasa.gva.es/c/document\\_library/get\\_file?folderId=500013877506&name=DLFE-953730.pdf](http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500013877506&name=DLFE-953730.pdf)
- Trilla, J. (2012). La cultura moral en la pedagogía escolar contemporánea. En Puig, J. M. (Coord.), *Cultura moral y educación* (pp. 35-64). Barcelona: Graó.
- Trilla, J. (2013). Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas. En Trilla, J. (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 123-149). Barcelona: Graó.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63 (6), 384-399.
- UNESCO (2001). *Understanding and Responding to Childrens Needs in Inclusive Classrooms: a Guide for Teachers*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: UNESCO.
- Vallés, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Valls, M. (2011). La investigación con jóvenes en la investigación "El plà de transició al treball/programa de garantia social: un model de transició inclusiva. En Hernández, F. (Coord.), *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (pp. 147-152). Esbrina-Recerca. Universitat de Barcelona.

- Vega, A., López, M. & Garín, S. (2013). La educación inclusiva: entre la crisis y la indignación. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7 (1), 315-336.
- Velázquez, C. (2012). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de educación física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, 7, 56-64.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Vilarrasa, A. (2013). *Aprendizaje cooperativo y mejora de la convivencia dentro y fuera del aula*. Trabajo de Final de Grado. Universidad Internacional de la Rioja.
- Vinuesa, M<sup>a</sup>. P. (2003). *Construir los valores: currículum con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Webb, N. M. (2008). Learning in small groups. En Good, T. L. (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (pp. 203-211). Los Angeles: Sage Publications.
- Webb, N. M., Franke, M. L., De, T., Chan, A. G., Freund, D., Shein, P. & Melkonian, D. K. (2009). 'Explain to your partner': teachers' instructional practices and students' dialogue in small groups. *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), 49-70.
- Wilson, S. M. (1995). Not tension but intention: a response to Wong's analysis of the researcher/teacher. *Educational Researcher*, 24 (8), 19-22.
- Wong, E. D. (1995a). Challenges confronting the researcher/teacher: conflicts of purpose and conduct. *Educational Researcher*, 24 (3), 22-28.

- Wong, E. D. (1995b). Challenges confronting the researcher/teacher: a rejoinder to Wilson. *Educational Researcher*, 24 (8), 22-23.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2009). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas claves*. Barcelona: Graó.
- Zentall, S. S., Kuester, D. A. & Craig, B. A. (2011). Social behaviour in cooperative groups: students at risk for ADHD and their peers. *The Journal of Educational Research*, 104 (1), 28-41.

---

## ÍNDIX DE FIGURES, GRÀFICS, QUADRES I TAULES

---

## ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Com la cooperació millora l'aprenentatge	44
Figura 2. Elements clau de l'aprenentatge cooperatiu	96
Figura 3. Els "8 autèntics" que conformen la cooperació	103
Figura 4. Relacions entre els elements de l'aprenentatge cooperatiu (Siciliano, 2001)	135
Figura 5. Principis de l'aprenentatge cooperatiu (Camilli <i>et al.</i> , 2012)	136
Figura 6. Model de processament grupal (reduït de Velázquez, 2013)	138
Figura 7. Relacions entre els elements de l'aprenentatge cooperatiu (Pujolàs, 2004)	140
Figura 8. Model de desenvolupament de la competència cooperativa a l'aula (elaboració pròpia)	143
Figura 9. Etapes de desenvolupament del grup (Johnson & Johnson, 2002)	146
Figura 10. Els tres àmbits d'intervenció del Programa CA/AC	164
Figura 11. Fases del disseny de la investigació	207

## ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic 1. Exemplificació del criteri seguit per realitzar l'anàlisi qualitativa de dades	227
Gràfic 2. La "construcció" de la interdependència positiva de finalitats equip del Vent	234
Gràfic 3. La "construcció" de la interdependència positiva de rols equip del Vent	235
Gràfic 4. La "construcció" de la interdependència positiva de tasques equip del Vent	236
Gràfic 5. La "construcció" de la participació equitativa equip del Vent	237
Gràfic 6. La "construcció" de la interacció simultània equip del Vent	238
Gràfic 7. La "construcció" de la responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip equip del Vent	239
Gràfic 8. La "construcció" de les competències socioemocionals equip del Vent	240
Gràfic 9. La "construcció" de l'autoavaluació de l'equip i l'establiment d'objectius de millora equip del Vent	241
Gràfic 10. La "construcció" de la interdependència positiva de finalitats equip dels Madrilenyos	242
Gràfic 11. La "construcció" de la interdependència positiva de rols equip dels Madrilenyos	243
Gràfic 12. La "construcció" de la interdependència positiva de tasques equip dels Madrilenyos	244
Gràfic 13. La "construcció" de la participació equitativa equip dels Madrilenyos	245
Gràfic 14. La "construcció" de la interacció simultània equip dels Madrilenyos	246
Gràfic 15. La "construcció" de la responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip equip dels Madrilenyos	247
Gràfic 16. La "construcció" de les competències socioemocionals equip dels Madrilenyos	248
Gràfic 17. La "construcció" de l'autoavaluació de l'equip i l'establiment d'objectius de millora equip dels Madrilenyos	249
Gràfic 18. La "construcció" de la interdependència positiva de finalitats alumna resistent equip del Vent	250
Gràfic 19. La "construcció" de la interdependència positiva de rols alumna resistent equip dels Madrilenyos	251
Gràfic 20. La "construcció" de la interdependència positiva de tasques alumna resistent equip del Vent	252

Gràfic 21. La “construcció” de la participació equitativa alumna resistent equip del Vent	253
Gràfic 22. La “construcció” de la interacció simultània alumna resistent equip del Vent	254
Gràfic 23. La “construcció” de la responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l’equip alumna resistent equip del Vent	255
Gràfic 24. La “construcció” de les competències socioemocionals alumna resistent equip del Vent	256
Gràfic 25. La “construcció” de l’autoavaluació de l’equip i l’establiment d’objectius de millora alumna resistent equip del Vent	257
Gràfic 26. La “construcció” de la interdependència positiva de finalitats alumne resistent equip dels Madrilenyos	258
Gràfic 27. La “construcció” de la interdependència positiva de rols alumne resistent equip dels Madrilenyos	259
Gràfic 28. La “construcció” de la interdependència positiva de tasques alumne resistent equip dels Madrilenyos	260
Gràfic 29. La “construcció” de la participació equitativa alumne resistent equip dels Madrilenyos	261
Gràfic 30. La “construcció” de la interacció simultània alumne resistent equip dels Madrilenyos	262
Gràfic 31. La “construcció” de la responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l’equip alumne resistent equip dels Madrilenyos	263
Gràfic 32. La “construcció” de les competències socioemocionals alumne resistent equip dels Madrilenyos	264
Gràfic 33. La “construcció” de l’autoavaluació de l’equip i l’establiment d’objectius de millora alumne resistent equip dels Madrilenyos	265
Gràfic 34. La “construcció” de la interdependència positiva de finalitats alumne amb tda-h equip del Vent	266
Gràfic 35. La “construcció” de la interdependència positiva de rols alumne amb tda-h equip del Vent	267
Gràfic 36. La “construcció” de la interdependència positiva de tasques alumne amb tda-h equip del Vent	268
Gràfic 37. La “construcció” de la participació equitativa alumne amb tda-h equip del Vent	269
Gràfic 38. La “construcció” de la interacció simultània alumne amb tda-h equip del Vent	270
Gràfic 39. La “construcció” de la responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l’equip alumne amb tda-h equip del Vent	271



Gràfic 40. La “construcció” de les competències socioemocionals alumne amb tda-h equip del Vent	272
Gràfic 41. La “construcció” de l’autoavaluació de l’equip i l’establiment d’objectius de millora alumne amb tda-h equip del Vent	273
Gràfic 42. La “construcció” dels factors de qualitat en conjunt als equips base	274
Gràfic 43. La “construcció” dels factors de qualitat en conjunt als alumnes resistents	277
Gràfic 44. La “construcció” dels factors de qualitat en conjunt a l’alumne amb tda-h	280

## ÍNDIX DE QUADRES

Quadre 1. Proposta de principis i conceptes bàsics per a l'aprenentatge cooperatiu orientat a la inclusió i a l'equitat	24
Quadre 2. Preguntes d'investigació i objectius de l'estudi	191
Quadre 3. Exemples de codificacions dels segments d'informació	224

## ÍNDEX DE TAULES

Taula 1. Relació entre les competències clau i l'estructura d'aprenentatge cooperatiu	21
Taula 2. Diferències entre aprenentatge cooperatiu i aprenentatge grupal	34
Taula 3. Comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i l'aprenentatge dialògic	35
Taula 4. Definicions d'aprenentatge cooperatiu a nivell internacional	37
Taula 5. Definicions d'aprenentatge cooperatiu a nivell nacional	38
Taula 6. Principis de l'aprenentatge cooperatiu de Kagan i qüestions clau que els definixen	46
Taula 7. Trets diferenciadors dels principals models de l'aprenentatge cooperatiu (elaboració pròpia)	47
Taula 8. Trets característics de tres de les principals tècniques cooperatives (elaboració pròpia)	56
Taula 9. Les set claus per a l'aprenentatge cooperatiu exitós de Kagan (Kagan & Kagan, 2009)	62
Taula 10. Recomanacions per a la implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula (Murphy <i>et al.</i> , 2005)	63
Taula 11. Duració i estructuració dels equips cooperatius (elaboració pròpia)	79
Taula 12. Concepcions dels alumnes resistents al treball en equip segons autors nacionals	84
Taula 13. Concepcions dels alumnes resistents al treball en equip segons autors internacionals	86
Taula 14. Àmbits, problemes i estratègies didàctiques inclusives per a l'alumnat amb tda-h a l'aula cooperativa	89
Taula 15. Indicadors del factor interdependència positiva de finalitats	106
Taula 16. Indicadors del factor interdependència positiva de rols	108
Taula 17. Indicadors del factor interdependència positiva de tasques	111
Taula 18. Indicadors del factor participació equitativa	115
Taula 19. Indicadors del factor interacció simultània	117
Taula 20. Indicadors del factor responsabilitat personal i compromís i exigència individual respecte a l'equip	120

Taula 21. Revisió de les habilitats socials necessàries per al treball en equip cooperatiu eficaç	126
Taula 22. Indicadors del factor competències socioemocionals	129
Taula 23. Indicadors del factor autoavaluació de l'equip i establiment d'objectius de millora	132
Taula 24. Fases de desenvolupament dels equips cooperatius (adaptat de Más <i>et al.</i> , 2012)	144
Taula 25. Causes dels problemes que es solen donar durant el treball en equip (Torrego <i>et al.</i> , 2014)	147
Taula 26. Exemple d'unitat didàctica cooperativa de l'àrea de matemàtiques	169
Taula 27. Aspectes destacables del procés d'implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula	172
Taula 28. Evolució de les funcions dels càrrecs al llarg de dos cursos escolars	176
Taula 29. Objectius de l'equip i compromisos personals de l'equip del Vent a l'inici dels equips base	178
Taula 30. Objectius de l'equip i compromisos personals de l'equip del Vent després de dos cursos escolars	179
Taula 31. Criteris, subcriteris, característiques i ponderació de l'avaluació final de trimestre de cada alumne a 5è de primària	182
Taula 32. Criteris, subcriteris, característiques i ponderació de l'avaluació final de trimestre de cada alumne a 6è de primària	184
Taula 33. Criteris per a l'elaboració dels indicadors dels factors de qualitat d'un equip cooperatiu	209
Taula 34. Pauta d'anàlisi dels factors de qualitat d'un equip d'aprenentatge cooperatiu	210
Taula 35. Criteris i estratègies metodològiques de rigor científic	230