



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Autonomia i èxit educatiu en educació primària. El treball cooperatiu

Anna Clavé i Civit

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Autonomia i èxit educatiu en educació primària. El treball cooperatiu.

Programa de doctorat: Educació i societat

Línia de recerca: Recerca en didàctica, formació i avaluació educativa

Director/Tutor: Dr. Joan Mallart Navarra

Alumne: Anna Clavé i Civit

“No podeu preparar els vostres alumnes perquè construeixin demà el món dels seus somnis, si vosaltres ja no creieu en aquests somnis; no podeu preparar-los per a la vida, sinó creieu en ella; no podríeu mostrar el camí, si us heu assegut, cansats i descoratjats en la cruïlla dels camins”.

Célestin Freinet

“ Només s’hi veu bé amb el cor. L’**essencial** és invisible als ulls”

A l’Edy, company de viatge, i als meus fills, a l’Edu, la Maria, la Marta i l’Anna que sempre han sabut veure allò que és essencial a la vida.

A la meva mare i al pare, que em van inculcar des de casa el valor de confiar en les persones, i la importància de pensar per un mateix. Gràcies perquè em vau incorporar en l’ADN el valor de l’educació.

Agraïments

Al Dr. Joan Mallart, director de la tesi, que amb la seva actitud positiva i compromesa m'ha guiat en tota la recerca. De la seva mà he anat construint cada un dels pensaments que us acompanyaran en la lectura de la tesi. Junts hem reflexionat, diria que hem gaudit de cada moment compartit, la seva capacitat de promoure la recerca de qualitat, la transmissió de positivitat en cada moment, la seva tutela i suport constant han estat cabdals.

Al Dr. Per Pujolàs, pel seu altruisme i dedicació en l'etapa de la formació en el projecte CA/AC.

A totes les professores que m'heu acompanyat en aquest vint-i-vuit anys de vida compartida a les aules, de cada una m'emporto a la motxilla un aprenentatge, em sento afortunada, i aquesta tesi no hauria estat possible sense l'exemple de cada una de vosaltres, no feu de mestres, sou mestres i això m'ha enriquit profundament.

Durant tots aquests anys hem compartit un projecte comú, hem buscat l'èxit dels nostres alumnes, de tots els nostres alumnes, i per nosaltres aconseguir l'èxit passa per obtenir el màxim desenvolupament de cada alumne, veient cada alumne com únic i potenciant el màxim desenvolupament personal. *“El mundo está en las manos de aquellos que tienen el coraje de soñar y correr el riesgo de vivir sus sueños”* (Paulo Coelho). Juntes hem de seguir somiant per cada un dels nostres alumnes, segur que ells faran d'aquest món un món millor.

A els amigues/mestres, caps i companyes: la Isa, la Magda, la Mireia, la Natàlia, la Núria, la Stel·la, que m'heu acompanyat i que m'heu transmès amb **Coherència, Constància i Continuitat**, la fórmula màgica de les 3C, de vosaltres

m'emporto el missatge que cal construir somnis i cal educar amb una mirada esperançada: "Today kids, tomorrow leaders".

Em sento agraïda a tots els meus alumnes, a tots els que he anat trobant en aquests anys de fer camí, en cada classe, en cada entrevista, m'heu ensenyat la importància d'educar integralment, fent una mirada a la personeta que tens davant, educant en llibertat.

Sant Agustí d'Hipona ja ens deixava aquestes paraules "Coneix-te, accepta't, supera't", missatge que he intentat deixar en cada un dels meus alumnes, donar valor a l'esforç, a la il·lusió per la feina ben feta, al compromís vers una millora personal, una responsabilitat i una implicació social.

Volia recordar a cada un dels meus professors del Màster de Recerca i innovació educativa. Em va obrir les portes de nous aprenentatges, de nous camps, i aquí vaig retrobar la Universitat en majúscules, la universitat que valora el pensament crític, que fomenta l'excel·lència, la feina ben feta, on es valora la creativitat, la intel·ligència, la capacitat de prendre decisions, de ser innovadors.

Una Universitat on estudiar, reflexionar, compartir els aprenentatges, dialogar, discutir diferents punts de vista és valorat i facilitat en cada classe. Vaig viure un màster on l'ambient de treball era estimulant i enriquidor, on es valorava la diversitat, i el pensament crític, on el treball en equip era important.

La Universitat que m'he trobat és una Universitat vital, transdisciplinar, propera, on els professors donen llibertat, però acompanyen, com va escriure Octavio Paz " *la cultura es un campo, en donde se despliega libremente la inteligencia, el esfuerzo, y la libertad de los hombres*". Amb llibertat he viscut aquest aprenentatge, i aquí vaig començar el llarg camí, camí que s'ha anat transformant en aquesta tesi.

Gràcies a tota la meva gran família, enriquida pels bons amics, al Joan i la Pepa, al Joan i a la Blanca, a la Ruth i al Jordi, a l'Anna i l'Alfons, a la Marisa i al Juanjo, a la Susanna, que sempre m'han encoratjat i animat a continuar endavant.

Em sento afortunada de formar part de l'equip d'Escoles amb Cor, amb la Chufa i tot l'equip de Càritas he pogut compartir treball amb persones que fan vida el missatge de "Un no per a ningú".

I gràcies amb majúscules a la Imma i a tots els que formeu part del'equip de la Fundació NouXamfrà, hem de seguir treballant plegats perquè tots els alumnes puguin accedir a una educació de qualitat amb equitat.

Volia finalitzar amb l'aprenentatge que m'emporto de tots vosaltres " L'èxit no és la clau de la felicitat. La felicitat és la clau de l'èxit. Si estimes allò que estàs fent, ho faràs exitosament" (Paulo Coelho).

Aquesta tesi ens apropa al món de l'educació, i a la importància del paper del mestre, m'agrada dir que em sento una dissenyadora d'experiències que faciliten l'aprenentatge dels meus alumnes, i això m'omple de felicitat. Aquesta tesi intenta anar a la recerca d'aquesta felicitat, felicitat que farà als nostres alumnes més autònoms i seran autònoms si aconseguim i els acompanyem perquè estimin el que estan fent.

Abstract

‘The mind is not a vessel that needs filling, but wood that needs igniting’. These were the words of Plutarch more than 2000 years ago in Greece, and they are the words that better define this project, and that makes it more unique.

This thesis aims to develop three areas: creative, critical and collaborative work; team work to help our students to become more independent and more protagonists in their learning.

There is an English term that defines it very well: win-win situation. It is necessary to create in the classroom new learning situations and this makes essential to analyze the new role to be taken by students and teachers.

In front of this new need, a group of teachers of primary education of a school in the city of Barcelona, started developing a model of teaching, advised by the University of Vic, in order to improve our ability of teaching and giving answers to the questions that were raised in our classrooms.

Keenly aware that students must construct meaning and make sense of all learnings from its own experience, arose among my colleagues concern for a more aware professional development, more autonomous and this could only be achieved by sharing the training in a collaborative way. It was crucial the goal of creating a common front in order to generate and share knowledge, and thus, help students to build their own learning better, more creative and more autonomous, hence the term Win-Win situation.

These are the starting points of this thesis, a research in the classroom, focused on the practice and in the school as a basic part of the reflective process, focusing on the role of students and in the educational and professional change of teachers.

Índex

1. Introducció.....	25
2. Justificació, antecedents, objectius i finalitat de la tesi.....	36
2.1 Justificació de la tesi i eixos fonamentals	36
2.2 Antecedents: Viabilitat de la tesi	37
2.3 Finalitat de la investigació.....	40
2.4 Objectius generals i hipòtesis de la investigació.....	42
3. Marc Teòric.....	44
3.1 Èxit, aprenentatge i cooperació	44
3.1.1 Concepte d'èxit: Què entenem per èxit educatiu?	44
3.1.2 El treball cooperatiu: concepte de cooperació.....	46
3.1.3 L'aprenentatge i la maduresa del nen	56
3.2 Competències per a la cooperació	60
3.2.1 Les competències bàsiques.	60
3.2.2 Què entenem per competències?.....	62
3.2.3 La naturalesa de les competències i les implicacions pedagògiques	67
3.2.4 La selecció de competències fonamentals. Les prioritats educatives	73
3.3 La investigació en el treball cooperatiu	81
3.3.1 Els elements fonamentals de l'aprenentatge cooperatiu de Spencer Kagan: "Estructures cooperatives".....	81
3.3.2 La investigació sobre aprenentatge cooperatiu.	83
3.3.3 La distribució dels alumnes en diferents tipus d'equips.....	105
3.3.4 Les normes de funcionament del grup: L'organització interna de l'equip.....	106
3.3.5 Estructures de treball cooperatiu.	107
4. Metodologia, disseny i fases de recerca.....	114

4.1	Paradigmes d'investigació educativa.....	114
4.2	Fases de la recerca en el paradigma interpretatiu.....	116
4.3	Mètodes i perspectives de recerca	118
4.3.1	Fases de la recerca:.....	122
4.4	Paradigma crític: la investigació-acció.....	138
4.5	La legitimitat de la investigació: el rigor científic.	143
5.	Diagnòstic de les Situacions d'Aprenentatge	148
5.1	Cronograma de treball: Sessions de formació rebuda.....	149
5.2	Marc Teòric: Sessió 1-2.....	152
5.3	Dinàmica d'intervenció A	156
5.3.1	Pla de generalització 3a.	156
5.3.2	Pla de generalització 3b.	160
5.3.3	Pautes per a l'anàlisi de la cohesió d'un grup-classe	165
5.4	Dinàmica d'intervenció B	171
5.4.1	Estructures simples i Informes de seguiment. Sessió 4a.	171
5.4.2	Síntesi dels autoinformes 1/2/3. Sessió 4b.....	176
5.4.3	Dinàmica àmbit d'intervenció B:	179
5.4.4	Presentació d'experiències. Sessió 5.	183
5.4.5	Programació d'una UD amb activitats organitzades de forma cooperativa. Sessió 6.....	186
5.5	Dinàmica d'intervenció C	191
5.5.1	Pla de l'equip. Sessió 8.	194
5.5.2	Rols d'un equip cooperatiu	195
5.5.3	Avaluació del pla d'equip. Sessions 8a i 8b.....	198
6.	Anàlisi de les propostes metodològiques que ajudin a desenvolupar el treball cooperatiu	203
6.1	Macropropostes:.....	204

6.1.1	Projecte d'apadrinatge lector. Apadrinar lectors i contagiar el desig de llegir: The win-win situation.....	205
6.1.2	Certamen de lectura en veu alta.....	210
6.1.3	Marató de lectura.....	211
6.2	Micropropostes:	213
7.	Recollida de dades: l'avaluació formativa	215
7.1	L'avaluació formativa.	215
7.2	Convivència d'investigació: Projecte interdisciplinari	216
7.2.1	Dossier de treball.....	218
7.2.2	Rúbrica d'avaluació: convivència d'investigació	219
7.3	Laboratori de llengua: Lectura compartida.....	228
7.4	Laboratori de llengua: Ara escric.	238
8.	Aula viva: Mur digital.	271
8.1	Innvació educativa	271
8.1.1	Cohesió de grup	272
8.1.2	Convivència d'investigació: Projecte transversal	273
8.1.3	Llegim plegats: Padrins lectors.....	275
8.1.4	Ara escric: Microrelats	277
8.1.5	Ara escric: Contes padrines lectores.	278
8.1.6	Ara escric: Contes	279
8.1.7	Ara escric: Pel·lícules	281
8.1.8	Rols de treball.....	283
9.	Conclusions Finals	289
	Bibliografia.....	313

Figures

Figura 1-1. Percentatge de la població que no té cap títol d'educació secundària de 18 a 24 anys. (Font: IDESCAT)	27
Figura 2-1. Esquema de la investigació. Font: Creació pròpia.	43
Figura 3-1. Components principals del treball cooperatiu. Font: Johnson i Johnson 1999, p. 22.	54
Figura 3-2. Diferències entre una estructura cooperativa d'aula i una gestió centralitzada d'aula. Font: producció pròpia.....	55
Figura 3-3. Competències bàsiques d'Educació Primària. Font: Currículum Educació Primària, Decret 142/2007/DOGCnúm4915	64
Figura 3-4. Producció pròpia. 2016 DeSECo.....	69
Figura 3-5. Extret de The Spiral of Knowing. Font: Adapted from Wells, 2000	71
Figura 3-6. Objectius de la investigació: l'ús de les eines interactives. Font: creació pròpia	73
Figura 3-7. Objectius de la investigació: interactuar en grups de treball heterogenis. Font: creació Pròpia	76
Figura 3-8. Objectius de la investigació: actuar de forma autònoma. Font: creació Pròpia	78
Figura 3-9. Estructura d'activitat cooperativa. Font: extret de Pujolas, Programa CA/AC per ensenyar a aprendre en equip.	86
Figura 3-10. Estructura d'activitat cooperativa (B). Font: extret de Pujolas, Programa CA/AC per ensenyar a aprendre en equip.	86
Figura 3-11. Àmbits d'intervenció per tal d'implementar l'aprenentatge cooperatiu en l'aula. Font: Pujolas 2008, 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo, p. 143.....	90
Figura 3-12: Organització de l'aula. Font: Pujolàs, 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo, 2008, p. 194.....	104
Figura 3-13. Decàleg del treball cooperatiu. Font: adaptada de Pujolàs 2003, p. 113.....	107
Figura 3-14. Estructura de l'activitat cooperativa simple i complexa. Font: Adaptació de Spencer Kagan, Structures and Learning Together. What is the difference?, 2010.....	108
Figura 4-1. Principals perspectives teòriques i metodològiques de la recerca educativa. Font: Crotty citat per Sandin, 2003, p. 46.....	115
Figura 4-2. Esquema de la recerca. Font: creació pròpia	118
Figura 4-3. Fases de la investigació realitzada. Font: creació pròpia.....	122
Figura 4-4. Cronograma d'investigació fase 0: Diagnosticat situacions d'aprenentatge. Font: creació pròpia.....	123
Figura 4-5. Cronograma d'investigació fase 1: Sensibilització: projecte de treball cooperatiu CA/AC. Font: creació pròpia.....	124
Figura 4-6. Documents treballats en la fase 0 i 1.....	126

Figura 4-7. Criteris de observació en el treball cooperatiu. Font: Johnson, Johnson, & Holubec, 1999.....	127
Figura 4-8. Espiral dels cicles de la investigació-acció. Font: Adaptació pròpia de Kemmis & McTaggart, 1988	133
Figura 4-9. Cronograma d'investigació fase 2: Generalització: aplicació de les dinàmiques treballades en el projecte de formació CA/AC. Font: creació pròpia	134
Figura 4-10. Cronograma d'investigació fase 3: Consolidació: recollida de dades i aplicació del projecte en el departament de Llengua Catalana. Font: creació pròpia	135
Figura 4-1. Esquema dels pilars fonamentals de la investigació-acció. Font: creació pròpia ..	137
Figura 4-12. Característiques del Paradigme Crític. Font: Stake, 2006	138
Figura 4-13. Elements principals de la investigació-acció. Triangle de Lewin. Font: adaptació de Sandín 2003, p. 166	142
Figura 4-14. Criteris de rigor científic de la investigació qualitativa. Font: Sandín, 2012, p. 191.	144
Figura 5-1. Esquema de l'etapa de formació. Font: adaptació del programa CA/AC.....	150
Figura 5-2. Tipus de sessions de formació CA/AC. Font: programa de formació CA/AC.	151
Figura 5-3. Calendari de les sessions de formació. Font: adaptació CA/AC.....	151
Figura 5-4. La cohesió de grup: dinàmica d'intervenció A. (Pujolàs, Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo, 2008, p. 143).....	156
Figura 5-5. Pla de generalització 3a: cohesió de grup. Font: creació pròpia.....	157
Figura 5-6. Planificació de la dinàmica de grup: la maleta viatgera. Font: creació pròpia.....	163
Figura 5-7. Planificació de la dinàmica de grup: una passejada per la meua vida.....	165
Figura 5-8. Equip com a recurs per ensenyar: dinàmica d'intervenció B. Font: adaptació Pujolàs, 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo, p. 143.....	171
Figura 5-9. Dinàmica d'intervenció B: estructures bàsiques. Font: creació pròpia.....	172
Figura 5-10. Treball en equip com a contingut per ensenyar: dinàmica d'intervenció C. Font: adaptació Pujolàs, 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo, p. 143	191
Figura 5-11. Condicions per a l'èxit del treball en grup.....	192
Figura 5-12. Model del pla de l'equip realitzat per l'escola. Font: equip de professors implicats en el projecte CA/AC.....	194
Figura 5-13. Rols d'un equip cooperatiu. Pujolàs, Aprender juntos alumnos diferentes, 2013, p.114. (Taula realitzada a partir d'unes idees exposades per Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). 195	
Figura 5-14. Rúbrica d'avaluació del pla de l'equip: rols de treball. Programa CA/AC.....	196
Figura 5-15. Rúbrica d'avaluació del pla de l'equip: rols de treball. Font: creació pròpia.....	197
Figura 5-16. Model d'avaluació del pla de l'equip. Elaboració pròpia (part 1).	199
Figura 5-17. Model d'avaluació del pla de l'equip. Elaboració pròpia (part 2).	200
Figura 5-18. Model pla de l'equip dissenyat AC/CA.....	201
Figura 6-1. La piràmide de la lectura. Font: Portal del Departament d'Ensenyament. URL: http://familiaiescola.gencat.cat/ca/educar-creixer-en-familia/temps-familia/lectura/recursos-eines/	210

Figura 7-1: Dossier de treball de recerca (part 1). Font: creació pròpia.	218
Figura 7-2. Dossier de treball de recerca (part 2). Font: creació pròpia.	219
Figura 7-3. Rúbrica d'avaluació del projecte de recerca. Font: creació pròpia.	222
Figura 7-4. Rúbrica d'avaluació oral del projecte de recerca. Font: creació pròpia.	223
Figura 7-5. Rúbrica d'avaluació pla de l'equip del projecte de recerca. Font: creació pròpia...	224
Figura 7-6. Resultat de la valoració de la rúbrica del projecte de recerca. Font: creació pròpia.	225
Figura 7-7. Rotació de rols. Lectura compartida. Lectura compartida. Font: creació pròpia	228
Figura 7-8. Evolució de la comprensió lectora. 5è i 6è de Primària. Font: elaboració pròpia. .	230
Figura 7-9. Evolució dels alumnes en la comprensió lectora. Font: creació pròpia.....	232
Figura 7-10. Historial de competències bàsiques a Catalunya. 2009 - 2015. Comprensió lectora. Font: Departament d'Ensenyament.....	233
Figura 7-11. Historial de competències bàsiques al centre. 2009-2015. Comprensió lectora. Font: Departament d'Ensenyament.	233
Figura 7-12. Dinàmica d'avaluació d'un pla d'equip sobre la lectura. Font: elaboració pròpia.	236
Figura 7-13. Rúbrica d'avaluació d'expressió escrita. Font: adaptació del Departament d'Ensenyament.....	241
Figura 7-14. Document per treballar l'estructura del text. Font: adaptació de Daniel Cassany.	242
Figura 7-15. Pautes per escriure. Font: Ara Escric, Departament d'Ensenyament.	243
Figura 7-16. Pautes per escriure: els connectors. Font: Ara Escric, Departament d'Ensenyament.	244
Figura 7-17. Rúbrica d'autoavaluació expressió escrita. Font: Ara Escric, Departament d'Ensenyament.	246
Figura 7-18: Rúbrica d'autoavaluació expressió escrita de nivell avançat 6è de primària. Font: Ara Escric, Departament d'Ensenyament.....	247
Figura 7-19. Rúbrica d'expressió escrita nivell avançat. Font: Ara Escric, Departament d'Ensenyament.....	248
Figura 7-20. Historial de competències bàsiques a Catalunya. 2009 - 2015. Expressió escrita. Font: Departament d'Ensenyament.....	255
Figura 7-21. Historial de competències bàsiques del centre. 2009 - 2015. Expressió escrita. Font: Departament d'Ensenyament.	255
Figura 7-22. Comparativa dels resultats en expressió escrita. 2014 - 2016. Font: Departament d'Ensenyament.	256
Figura 7-23. Figura 7 13. Resultats proves 6è llengua catalana a Catalunya. Font: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Conferència 1. Escriure, per a què? Extret de www.http://www.coventrytelegraph.net/	256
Figura 7-24. Evolució del promitg de l'expressió escrita. Font: creació pròpia.....	260
Figura 7-25. Evolució dels alumnes en l'expressió escrita. Font: creació pròpia	261
Figura 7-26. Avaluació del pla de l'equip. Font: adaptació CAAC	262

Figura 7-27. Avaluació de rols en l'expressió escrita. Font: creació pròpia.....	262
Figura 7-28. Evolució de l'expressió escrita en treball cooperatiu 5è i 6è de primària. Font: creació pròpia.....	265
Figura 7-29. Evolució de l'expressió escrita en treball cooperatiu durant 5è i 6è de primària per alumne. Font: creació pròpia.....	267
Figura 8-1.Cohesió de grup. Models de treballs d'àmbit d'intervenció A.....	273
Figura 8-2. Projecte d'investigació.Dinàmica d'intervenció B	274
Figura 8-3. Llegim plegades. Dinàmica d'intervenció B.....	276
Figura 8-4.Conferència del projecte Egipte. Dinàmica Intervenció B.....	276
Figura 8-5.Carnet de lectura.Padrines Lectores	277
Figura 8-6. Microrelats. Ara escric.....	278
Figura 8-7. Els contes d'apadrinatge. Ara escric.....	279
Figura 8-8. Els contes. Ara escric.....	280
Figura 8-9. Les rúbriques d'avaluació 1.....	280
Figura 8-10. Les rúbriques d'avaluació 2.....	281
Figura 8-11. El guió de cinema i el curtmetratge.....	283
Figura 8-12. La rúbrica d'avaluació 3.....	283
Figura 8-13. Els rols de treball cooperatiu.....	284

Taules

Taula 1-1. Percentatge de la població d'abandó escolar prematur. (Font: IDESCAT. Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar).....	26
Taula 1-2. Estadística de l'ensenyament. (Font: Departament d'Ensenyament).....	26
Taula 5-1. Pautes per a l'anàlisi de la cohesió d'un grup-classe 1	166
Taula 5-2. Pautes per a l'anàlisi de la cohesió d'un grup-classe 2	168
Taula 5-3. Anàlisi de contingut del primer informe de seguiment	173
Taula 5-4. Problemes i dificultats del primer informe de seguiment.....	174
Taula 5-5. Observacions, problemes i dubtes relacionats amb l'avaluació del primer informe de seguiment.	175
Taula 5-6. Problemes i dificultats en l'anàlisi de continguts del primer informe de seguiment.	175
Taula 5-7. Sessió 4B: autoinforme 1.....	176
Taula 5-8. Sessió 4B: autoinforme 2A.....	177
Taula 5-9. Sessió 4B: autoinforme 2B.....	178
Taula 5-10. Anàlisi d'estructures simples de la sessió 4B.	181
Taula 5-11. Autoinforme 3.....	189
Taula 5-12. Sessió 5: presentació de l'experiència.	183
Taula 5-13. Programació sessió 6B.	186
Taula 5-14. Autoinforme 4: síntesi del document.	190
Taula 7-1. Comparativa dels resultats de la comprensió lectora. 2014 - 2016. Font: Departament d'Ensenyament.....	234

Resum

“La ment no és un recipient que s’ha d’omplir, sinó un foc que cal encendre” aquestes eren les paraules de Plutarc fa més de 2000 anys a Grècia, i són les paraules que més defineixen aquesta tesi, i que la fan més singular.

Aquesta tesi vol desenvolupar bàsicament tres eixos: la creativitat, l’esperit crític i el treball col·laboratiu; el treball en equip perquè ajudin els nostres alumnes a ser més autònoms i més protagonistes en el seu aprenentatge.

Hi ha un terme anglès que ho defineix molt bé *Win-win situation*, cal crear en les aules noves situacions d’aprenentatge i això passa per analitzar el nou paper que adquireixen els alumnes i els professors.

Davant d’aquesta nova necessitat, un grup de professors d’educació Primària, d’escola concertada a la ciutat de Barcelona, vam començar a desenvolupar un model de formació, assessorats per la Universitat de Vic, per tal de millorar la nostra capacitat docent i donar respostes als interrogants que se’ns plantejaven en les nostres aules.

Molt conscients que l’alumne ha de construir significats i ha de donar sentit a tot el que aprèn partint de la seva pròpia experiència, va sorgir entre els meus companys la preocupació per aconseguir un desenvolupament professional més

conscient, més autònom i això passava per compartir la formació de manera col·laborativa. Era cabdal l'objectiu de fer un front comú per tal d'aconseguir generar i compartir coneixement, i així ajudar als alumnes a construir el seu propi aprenentatge de millor manera, amb més creativitat i més autonomia, d'aquí el terme *Win-win situation*.

D'aquí parteix aquesta tesi, d'una recerca a l'aula, centrada en la pràctica i en l'escola com a part bàsica del procés reflexiu, incidint en el paper dels alumnes i en el canvi didàctic i professional dels mestres.

1. Introducció

Intentar dissenyar experiències que fomentin l'aprenentatge i l'èxit educatiu, és el punt de partida d'aquesta tesi. I aquestes són les reflexions que m'han portat a justificar el per què de la recerca. Reflexions que es podrien transformar en preguntes que m'he anat fent a mi mateixa:

- Per què vull investigar sobre l'èxit educatiu i no sobre el fracàs educatiu?
Com definiria el fracàs escolar?

El primer que penso és el debat que ens presenten els mitjans de comunicació, estem davant una nova llei d'educació, sempre es parla de fracàs escolar, però la nostra comunitat educativa prefereix parlar d'èxit ja que estem impulsant mesures perquè els nostres alumnes tinguin les competències necessàries per la seva vida. S'ha realitzat en la nostra ciutat un congrés organitzat per la Fundació Jaume Bofill "*Learning to learn*" (Jaume Bofill Foundation, 2013) on la comunitat educativa internacional ha estat analitzant què ens cal fer per tal d'aconseguir models d'èxit educatiu.

Més enllà de les dades -un 21,5% (Departament d'Ensenyament, 2012) de l'alumnat, de casa nostra, acaba sense acreditar la secundària obligatòria-, l'èxit també ha de mesurar l'organització dels centres, el professorat o bé la implicació de les famílies.

He considerat oportú aportar les dades presentades pel Departament d'Ensenyament, ja que aporten evidències molt significatives.

Taula 1-1. Percentatge de la població d'abandó escolar prematur. (Font: IDESCAT. Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar).

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012*	Objectiu 2020**
Catalunya	33,1	28,6	31,6	33,2	31,9	29	26	24	14
Espanya	30,8	30,5	31	31,9	31,2	28,4	26,5	24,9	14,8

Catalunya té unes dades lleugerament inferiors a les espanyoles, amb un fracàs escolar del 23%. Com es pot veure en la taula que he aportat, l'any 2012 hi va haver un 80,8% d'estudiants graduats en ESO sobre el total dels matriculats.

Això significa que el 19,2% de l'alumnat no va arribar a treure's el títol. Si això li sumem els abandonaments en l'últim curs de l'educació secundària obligatòria, la xifra augmenta fins arribar a un 21,5%.

Taula 1-2. Estadística de l'ensenyament. (Font: Departament d'Ensenyament)

Curs	Graduats sobre avaluats	Graduats sobre matriculats
2001-2002	72,8%	71,7%
2002-2003	72,6%	70,9%
2003-2004	72,4%	69,3%
2004-2005	79,0%	78,5%
2005-2006	78,0%	75,5%
2006-2007	79,0%	74,8%
2007-2008	79,8%	73,4%
2008-2009	81,9%	78,3%
2009-2010	81,8%	78,6%
2010-2011	82,3%	78,5%
2011-2012	84,9%	80,8%

La noció de fracàs escolar ha estat qüestionada per alguns autors a causa de la connotació implícita d'exclusió social que comporta, en associar-se el fracàs acadèmic, al personal i en posar l'èmfasi, exclusivament, en el resultat final, sense tenir en compte el progrés realitzat per cadascú.

En canvi, parlar d'èxit escolar permet destacar els aspectes del procés formatiu que fan referència al desenvolupament de les potencialitats dels alumnes, promovent un canvi en la mirada social cap al fet educatiu.

En tot cas, globalment, els resultats escolars no són prou satisfactoris al nostre país, i cal emprendre mesures de millora a partir de la constatació del problema existent. Com es pot veure en les dades que he presentat, els resultats de Catalunya estan molt allunyats encara de països com Finlàndia i Països Baixos; i per tant un dels objectius del pla estratègic és reduir la taxa d'abandó escolar prematur fins al 15% al final del 2018.

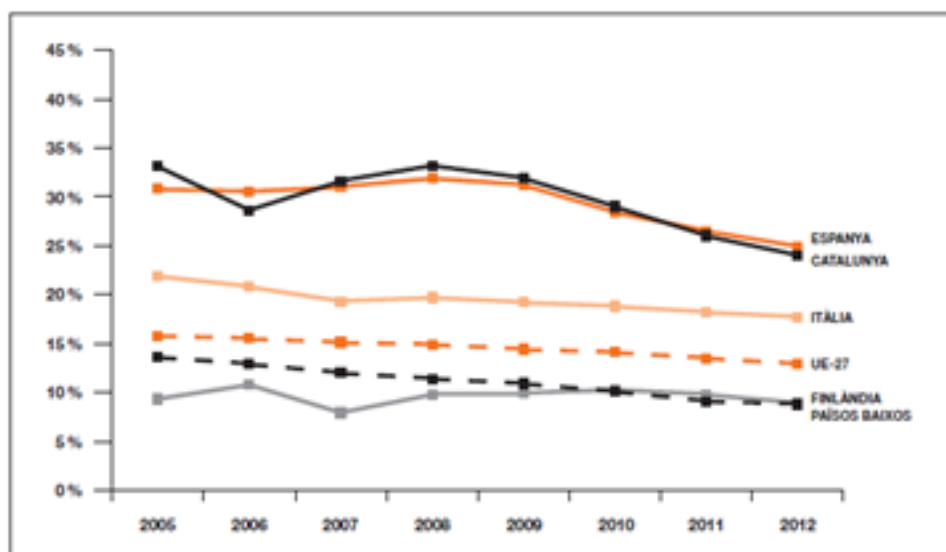


Figura 1-1. Percentatge de la població que no té cap títol d'educació secundària de 18 a 24 anys. (Font: IDESCAT)

La Unió Europea també aborda aquesta problemàtica en l'Estratègia Europea 2020, i el Govern de la Generalitat de Catalunya, mitjançant el Departament d'Ensenyament, promou i lidera una ofensiva a favor de l'èxit escolar, ofensiva que vol implicar i comprometre tota la societat catalana, amb

l'objectiu de millorar els resultats educatius i reduir les taxes de fracàs escolar i d'abandó dels estudis.

Els eixos vertebradors d'aquest projecte ens ajudaran a establir les idees cabdals per assolir l'èxit educatiu:

- En primer lloc ens parla de la professionalització de la docència; de la millora de les seves competències a través de la formació inicial i continuada.
- En segon lloc subratlla la importància del SEP, el Suport Escolar Personalitzat. Es posa així molt pes en la detecció precoç de les dificultats d'aprenentatge.
- Es remarca el treball sistemàtic en la lectura, es destaca la importància d'aquesta com a eix vertebrador de l'aprenentatge de totes les àrees.
- S'encoratja per tal d'introduir la innovació metodològica i didàctica en totes les aules.
- Es potencia el plurilingüisme, es demanen accions escolars per tal de dinamitzar l'ús de diferents llengües.
- S'impulsa l'autonomia dels centres educatius.
- Respecte a la direcció dels centres, es treballarà vers la seva professionalització.
- Es dona molt pes a la implicació i compromís de la família en el seguiment de l'evolució acadèmica i personal de cada alumne.
- I s'aconsella obrir l'escola a la comunitat, a l'entorn de cada centre.

- Per finalitzar es parla de la importància de crear estratègies formatives per afavorir la reincorporació al sistema educatiu de persones en situació d'absentisme.

Ara ens cal a tota la comunitat educativa, fer nostres aquests objectius, i valorar la importància de treballar plegats per tal d'assolir l'èxit educatiu.

- **Quines són les causes principals? I les conseqüències del fracàs escolar?**

El problema és que l'educació és molt complexa. A problemes complexos les solucions no poden ser fàcils, les solucions són complexes.

Crec que és millor partir de l'èxit. Jo em pregunto, què tenen en comú els alumnes amb èxit? Què els caracteritza? En primer lloc la seva autonomia. Són alumnes autònoms, són capaços d'adonar-se quan fan les coses bé o quan no, i això està molt lligat a la manera que hem enfocat l'avaluació a les classes.

Està demostrat que els alumnes que estan acostumats a autoavaluar-se són molt més bons que els alumnes que segueixen un ensenyament tradicional on l'avaluació només depèn del professor. L'alumne ha de ser el protagonista del seu aprenentatge, ha de saber com està aprenent o no i què ha de fer per millorar. Les paraules clau per tal d'assolir l'èxit serien: autonomia i avaluació formativa.

Hem de repensar com i què ensenyem, i posar molta atenció en com aprenen els nostres alumnes. En relació a les conseqüències que té el fracàs escolar sobre les persones i les societats tenen un impacte a dos nivells.

En primer lloc, afecten la vida de les persones limitant les seves oportunitats de participació social, cultural i econòmica en la societat. Les dades revelen una forta correlació entre el nivell formatiu i les possibilitats d'accedir a una feina qualificada, de mantenir-la i de promocionar professionalment.

En segon lloc hi ha les conseqüències col·lectives, que es manifesten a llarg termini i condicionen el potencial econòmic i social d'un país. De fet, els ciutadans que han renunciat prematurament a la seva formació registren un menor interès i participació en els processos democràtics i en termes econòmics, els efectes d'aquest fenomen són visibles en la competitivitat i la innovació. El creixement econòmic d'un país té una vinculació molt estreta amb el nivell de qualificació dels seus treballadors, especialment en una economia fonamentada en el coneixement. Eric Hanushek (2012) en una entrevista a la Vanguardia comentava: "Si avalua els estudiants d'avui, sabrà la xifra d'atur de demà" (Hanushek, 2012).

- Com hauria d'actuar un mestre davant un cas de fracàs escolar?

Crec que en aquest moment estan sobre la taula les competències professionals que necessita un mestre del s.XXI, però abans potser ens hauríem d'aturar i observar en els nostre voltant quins mestres ho estan fent bé, ens calen models i observar les bones pràctiques. Així és com jo vaig trobar a la Roser Salavert (Salavert, 2013). Sempre he pensat que en educació hi ha moltes creences, i ens calen més evidències, per tant anava buscant respostes a una pregunta que em replantejo cada dia en sortir d'una aula. Jo no em sento la tutora, o la mestra de sisè o de cinquè, em sento la mestra de cada un dels meus alumnes, m'interessa la persona, per tant el primer que hauria de fer un bon mestre és promoure l'èxit de cada alumne, facilitant el seu desenvolupament, el bon docent coneix molt bé els seus alumnes.

En una ponència en el Congrés (Fundació Jaume Bofill, 2013) que abans comentava la Roser Salavert ens parlava dels principis de l'aprenentatge, a ella li agrada parlar del "pal de paller" de l'aprenentatge. La qüestió que ens plantejava era: Com aprenen els nostres alumnes? Això ens ajudarà a reflexionar en com hem d'actuar els mestres.

Els alumnes aprenen en base a l'esforç que inverteixen en el seu treball, aprenen quan les expectatives de la família i el mestre són altes, quan reconeixem els èxits petits i grans, quan encoratgem i donem oportunitats de

rectificar i millorar, quan l'avaluació és formativa i autèntica, quan el rigor acadèmic s'acompanya de la comprensió (en educació hi ha un binomi que sempre funciona és l'exigència amb l'estimació). Els alumnes aprenen quan el mestre sap explicar i dóna evidències, aprèn si l'aprenentatge és rellevant i significatiu, quan el mestre fomenta el gust, la motivació per aprendre, si fomenta el compartir l'aprenentatge i el treball col·laboratiu.

Jo veig cabdal el paper d'un mestre que facilita la col·laboració dels alumnes, fomenta la creativitat, les noves idees, que facilita que l'alumne pensi i treballi, m'agrada dir que un bon mestre és qui ajuda als alumnes a aprendre a aprendre i a emprendre.

Volia fer una petita referència a les idees que aporta Claude Steiner, quan parla de la importància del concepte carícies, "*strokes*" en anglès, els humans per desenvolupar-nos necessitem de l'afecte; una mirada, un missatge, un reconeixement, "*Las caricias pueden ser físicas, verbales y se definen como la unidad básica de reconocimiento*" (Steiner, 2011, p. 24).

Aquesta idea m'ha fet pensar en la importància de la nostra tasca, com a mestres, hem d'examinar o hem d'avaluar? Avaluar és donar valor al treball dels nostres alumnes, és necessari introduir en la nostra cultura aquest concepte "*strokes*" com a signe de reconeixement, donar ales als nostres alumnes perquè desenvolupin la seva creativitat i autonomia. I Steiner planteja que el millor moment per desenvolupar la creativitat és la infància "*El niño es la parte creativa y emocional de la persona*" (Steiner, 2011, p. 24).

- És necessària l'ajuda de professionals docents per tractar casos de fracàs escolar?

Crec que ens cal el treball en equip, ens cal la unió de tots els professionals implicats en l'educació, però penso que la tasca principal és el treball en xarxa, el treball col·laboratiu entre aquests professionals.

Si es treballa en equip diagnosticant les situacions d'alumnes amb dificultats, si es treballa per tal d'anar realitzant un seguiment, acompanyant els alumnes, els resultats sempre són satisfactoris. Aquesta és la meva experiència.

Existeix un projecte internacional anomenat "*Teach for all*" (Teach for All: Our Impact, 2013) contra el fracàs escolar adreçat als alumnes menys afavorits, les prioritats d'aquest projecte són: altes expectatives per a tots els alumnes, divisió més adequada del temps d'aprenentatge, avaluació estandarditzada contínua i esperit d'equip. El compromís dels professors i la confiança en la capacitat de millora dels alumnes són els punts més importants. Els professors estan disposats a no donar cap alumne per perdut. El projecte demostra amb els seus resultats, per tant és una evidència més, que es necessiten altes expectatives per a alumnes i professors, es tracta de posar els alumnes davant del repte de l'excel·lència. Ens cal un compromís entre la família, els professors i els alumnes per tal d'anar plegats, com diu el llibre de Marcel Proust, hem d'anar *À la recherche du temps perdu* (Proust, 1999), hem de recuperar el temps.

Si la literatura ens ha deixat un títol que ens pot fer pensar, la història ens ha deixat un personatge. "L'educació és l'arma més poderosa que pots utilitzar per canviar el món" és una frase que Nelson Mandela (Mandela, 1989) ens ha deixat. Els nostres polítics tenen el deure vers la societat, a la qual estan servint, d'unir forces per tal de donar un suport legislatiu per una educació de qualitat, que busca l'excel·lència. Hem de donar prioritat als temes que són importants, i l'educació és molt important i ens cal invertir en ella, tant recursos econòmics, com recursos humans. Una altra frase ens hauria de colpir, la va dir davant la seu de les Nacions Unides la Malala Yousafzai "*La ploma és més poderosa que l'espasa*" (Yousafzai, 2013). Els extremistes tenen por de llibres i bolígrafs. El poder de l'educació els fa por.

L'objectiu de l'educació hauria de ser aconseguir el desenvolupament integral de les persones. Els educadors hem d'intentar formar caps lliures, persones amb capacitat de ser creatives, persones capaces d'aconseguir els nivells més alts de desenvolupament afectiu i cognoscitiu.

En primer lloc és imprescindible el lideratge pedagògic de les escoles, aquell que fomenta la cultura de la responsabilitat, la participació de tots els agents implicats en la formació dels alumnes (pares, directius del centre, professors...) i el rigor acadèmic.

Cal potenciar el desenvolupament d'escoles úniques i ben diferenciades en els seus projectes educatius, és important la independència dels centres en relació al currículum. Tenir projectes de centre transparents que arribin als pares i que aquests estiguin molt compromesos amb les escoles.

Respecte aquest punt, he participat en unes jornades pedagògiques on Richard Gerver (Gerver, 2015) ens donava les mateixes idees per tal liderar un canvi en les escoles. Cal ajudar els alumnes a desenvolupar al màxim les seves habilitats. *"It is absolutely necessary that students learn 'problem solving', to think by themselves, to collaborate, to work in teams, to adapt to changes permanently"*. Gerver anava més enllà i ens aportava diferents exemples per tal de defensar com en són d'importants les habilitats personals que un alumne pot arribar a adquirir.

Sir Ken Robinson (Robinson, 2009) aborda unes idees que considero fonamentals: cada alumne és únic i cada escola també és única, per tant no hi ha un paradigma educatiu que pugui servir a totes les escoles, cada escola ha de tenir el seu projecte educatiu. Vull destacar aquest punt com cabdal, ens cal treballar plegats per tal d'aconseguir que cada escola tingui un projecte educatiu distintiu i únic.

Sir Ken Robinson sintetitza les funcions de l'educació. En primer lloc una funció individual, l'educació ajuda que surtin i es desenvolupin les habilitats úniques de cada alumne, en segon lloc la funció cultural, ha d'ajudar que els nostres alumnes entenguin, coneguin els trets característics de la seva comunitat, i de d'altres comunitats, amb tolerància i empatia.

La tercera funció que destaca Robinson és l'econòmica, els nostres alumnes hauran d'assolir la independència econòmica i crearan riquesa i és

important que ho facin d'una manera ètica i sostenible. Vull aturar-me un moment i pensar en el futur que els espera als nostres alumnes d'avui. Què necessitaran els nostres alumnes per poder entrar en el món laboral? Els estem preparant per accedir-hi?

I per finalitzar, la quarta funció és la social: "*Una escuela efectiva está situada en el corazón de una comunidad fuerte*" (Gerver, 2009, p. 9). Les escoles han de fomentar i donar espais per aplicar en la vida dels alumnes responsabilitats comunitàries i socials.

Com em sento d'identificada en aquestes paraules, les aules han de ser autèntiques comunitats d'aprenentatge.

En aquest escenari educatiu, cobren importància rellevant la comunitat educativa, els pares i els alumnes.

També penso que la clau perquè el sistema funcioni és el paper dels professors, el paper de mestre que assumeix un lideratge en l'aula i promou l'èxit de cada alumne promovent la col·laboració del treball amb altres mestres. És fonamental la formació permanent del professorat.

Repensar en la meva tasca docent ha estat cabdal i posar-me en contacte amb l'experiència no és una tasca fàcil en els moments actuals que sembla que tot està impregnat pels activismes, per això més que mai crec que hem de parlar d'experiència educativa com un lloc de llibertat: llibertat de viure, llibertat en expressar-ho i llibertat en compartir-ho. "*Ponerse en contacto con la experiencia no es tarea fácil en un mundo dominado por el activismo, la inmediatez y el sueño del control sobre la propia existencia. Reflexionar sobre la experiencia requiere de tiempo, espacio, estar abierto la sorpresa*" (López, 2010, p. 2013).

Si aquesta és la meva visió de la investigació, repensar en la meva experiència és des d'on vull partir i amb la finalitat de proposar un nou repte i una mirada cap al s. XXI. El lloc des d'on vull fer aquesta investigació és l'escola.

Aquesta tesi parteix d'aquestes reflexions i d'un interrogant vital: es pot assolir l'èxit educatiu? Podem repensar en els canvis que caldrà fer en l'escola per poder assolir una educació d'èxit al s. XXI? I una qüestió cabdal em porta a una altra qüestió, en aquest cas afecta els protagonistes: quins canvis caldran en la relació professor i alumne? O bé en la relació alumne-alumne? Cada un dels protagonistes haurà de ser protagonista del seu canvi.

Voldria sense perdre de vista la institució tenir molt present les persones; tant els alumnes com els professors, els mestres, per tant parlaré de l'actitud constantment. Si volem parlar d'èxit educatiu cal treballar a fons el lideratge: lideratge dels alumnes i lideratge dels professors. I per liderar un ha de pensar per sí mateix, els professors s'han de sentir lliures i s'han de poder qüestionar el currículum i la seva tasca com a docents, i buscar, buscar alternatives. En un món globalitzat cal investigar altres indrets, altres escoles, on la tasca del mestre fomenti aquesta obertura i aporti autonomia als alumnes i èxit educatiu perquè han desenvolupat una educació integral.

2. Justificació, antecedents, objectius i finalitat de la tesi

2.1 Justificació de la tesi i eixos fonamentals

Aquesta tesi sorgeix després de vint-i-cinc anys com a docent en un centre educatiu concertat a la ciutat de Barcelona. Gràcies al fet d'haver compartit, amb gran part del professorat, inquietuds respecte a la formació integral dels nostres alumnes i a l'èxit escolar i personal.

Així va sorgir aquest interès a millorar l'ensenyament en l'educació Primària, desenvolupant activitats i actituds cooperatives a les aules. Crec que és fonamental fomentar estratègies d'acció cooperatives, per tal d'evitar en un futur situacions d'aïllament professional per part dels professors, i dels alumnes.

Per centrar els objectius de la recerca, he tingut en compte

Perspectiva de l'alumnat:

- La naturalesa de les interaccions entre iguals: la participació dels alumnes.
- El clima d'aula.
- Nivell de competències adquirides.

Perspectiva del professorat:

- Actitud davant el canvi: com personalitza l'ensenyament? Com afavoreix l'autonomia de l'alumnat? Com facilita que la tasca atengui a la diversitat?
- La participació en les interaccions entre altres mestres.
- Proposta didàctica de treball cooperatiu.
- Realitza un enfocament inclusiu en la vida a l'aula.

Aquest plantejament de treball cooperatiu s'entén quan analitzem quins són els principals objectius del nou mil·lenni plantejats en l'informe Delors (Delors J. , 1996). Aquest defineix en quatre pilars bàsics l'educació del futur. Aprendre a conèixer, és a dir, adquirir les eines de comprensió; aprendre a fer, per poder actuar sobre l'entorn; aprendre a viure junts, per tal de participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes, i finalment, aprendre a ser, progressió essencial dels aprenentatges anteriors.

2.2 Antecedents: Viabilitat de la tesi

Aquesta tesi sorgeix de la realitat de l'aula, de les reflexions que realitzo amb el grup de professors amb els quals comparteixo la meva tasca de mestra. En els darrers anys ens preocupa veure com els nostres alumnes presenten cada

cop menys actituds de compromís, de responsabilitat, de respecte, menys habilitats de percepció, de reflexió, d'anàlisi crítica, d'argumentació, i especialment menys habilitats socials.

Els nostres alumnes sembla que estan molt educats per competir, i per poder educar integralment ens cal fomentar actituds i valors que afavoreixin situacions i comportaments d'intercanvi, de cooperació, on els nostres alumnes es troben en situacions on han de coordinar actuacions, punts de vista, una valoració crítica, una acceptació, l'assumpció de decisions col·lectives, d'unes responsabilitats compartides en les tasques. És a dir, on aprenguin a cooperar, per tots ser millors, i no a competir.

Penso que potenciar el valor de la cooperació ha estat una necessitat per poder ajudar els alumnes en el desenvolupament de l'autonomia, i l'autonomia personal és un dels eixos vertebradors d'aquesta tesi. Aconseguir que els nostres alumnes siguin autònoms és un objectiu bàsic per tal d'aconseguir el seu èxit personal.

Personalment com a investigadora, valoro el sentit d'innovació i de millora de la docència dels mestres, a més a més, en l'equip de mestres amb els quals treballo, tenim molt present que el nostre paper educatiu ha de ser aquest, ajudar a formar persones autònomes, molt responsables i persones formades integralment.

L'objectiu de la tesi serà aclarir les bases teòriques en relació amb l'ensenyament - aprenentatge dels continguts de treball cooperatiu a l'escola, analitzaré la seva implantació en el currículum de l'educació Primària, tant en els aspectes prescriptius (currículum oficial) com en la pràctica, en la realitat de l'aula.

Una de les principals finalitats de l'educació escolar, és ensenyar a aprendre: aprendre a aprendre és el que han de fer, els nostres alumnes al llarg de la seva escolarització obligatòria, per tal que puguin continuar aprenent de manera més autònoma al llarg de tota la seva vida.

La investigació que estic plantejant pretén analitzar, valorar, observar si el professorat ha posat a l'abast dels seus alumnes, eines, recursos, metodologies, maneres de treballar perquè els alumnes aprenguin a aprendre en equip, no de manera individual, aïllats uns d'uns altres, independentment dels altres, sinó individualment (ja que l'aprenentatge sempre és una construcció de coneixement que ha de fer cadascú), però en equip, tot cooperant amb altres companys. Vull destacar la importància de les interaccions entre iguals, a més de les interaccions entre el professorat i l'alumnat per poder construir nous coneixements.

Aquesta tesi intenta demostrar la importància que tenen les interaccions que s'estableixen entre els companys de classe que aprenen junts en un mateix grup, així com la participació activa i compromesa de cada alumne a l'hora de construir el seu propi coneixement, i en contrapartida el clima d'aula i l'ambient de la classe; si les interaccions entre iguals són positives, si es dona una alta participació de l'alumnat i si l'ambient de classe és l'adequat l'aprenentatge dels alumnes es produeix d'una manera molt significativa

Com fer-ho? Doncs fomentant petites rutines d'aula, petites propostes d'activitats, de metodologia de treball, que faci la participació dels alumnes més activa i més compromesa en la construcció del seu propi coneixement, que ajudi a crear un clima d'aula més favorable per a l'aprenentatge de tots. Podríem resumir-ho dient que la tesi intenta aconseguir que qui la llegeixi reflexioni sobre les bones pràctiques, per tal d'aconseguir que els nostres alumnes aprenguin més i millor, de manera més significativa. És en les nostres aules on han de començar aquest aprenentatge d'aprendre a aprendre, aprendre a fer, per poder aprendre a ser millors.

La pregunta clau que em sorgeix en aquest primer moment és: quin saber poso sobre la taula en la meua capacitat/incapacitat d'escriure i d'investigar ara que estic plantejant una recerca?

I des d'aquí també he vist que em poso en joc com a dona, com a mare, com amiga, com a mestra. Qui sóc i quines han estat les experiències de la vida que m'han arribat? Plantejar aquesta investigació m'ha fet repensar els meus

propis plantejaments educatius i vitals. En cada pregunta que he anat fent hi ha la meua pròpia mirada en relació a l'educació, a la investigació i a la vida.

Max Van Manen (Van Manen, 2003) escriu: “*Desde el punto de vista fenomenológico, investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos*” (Van Manen, 2003, p. 23). Investigo, penso, llegeixo, cerco comprendre la pràctica des de l'experiència viscuda, des de qui sóc.

2.3 Finalitat de la investigació

La finalitat de la investigació seria constatar/comprovar/valorar fins a quin punt la incorporació del treball cooperatiu en les aules de Primària millora la pràctica educativa. Fent referència a:

Metodologia d'aprenentatge:

- Comprovar que el treball d'aprenentatge que realitzen els alumnes implica un treball cooperatiu. Com més gran sigui el grau de cooperació, més eficaç serà el treball en equip que volem introduir en les aules.

Alumnes/grup classe:

- Valorar les interaccions entre els alumnes.
- Valorar el grau de cooperació del grup classe en el qual s'està treballant aquesta metodologia de treball.
- Valorar el clima d'aula, si el treball en equip ha millorat el clima en l'aula.
- Valorar si ha millorat el rendiment escolar dels alumnes als quals s'està aplicant aquesta metodologia.

Sintetitzant la finalitat de la tesi està vertebrada en quatre eixos:

- La millora de les interaccions entre els alumnes.
- La participació activa dels alumnes en el seu aprenentatge.
- La millora del clima a l'aula.
- La millora del rendiment dels alumnes.

Una de les principals finalitats de l'educació és ensenyar a aprendre, i ensenyar a emprendre, això és el que han de fer els nostres alumnes, tots els nostres alumnes, ja que hauran de continuar aprenent al llarg de tota la seva vida.

Des de la concepció construccionista de l'aprenentatge s'ha demostrat la importància que tenen, en el moment d'aprendre, les interaccions amb els companys que estan en el mateix grup-classe, així com la participació activa de cada alumne en el moment de construir el seu propi coneixement. Les interaccions entre iguals són molt positives sempre que es produeixi una alta participació de l'alumnat i sempre que l'ambient de la classe sigui el més adient, quan el grup està molt cohesionat els alumnes aprenen més i millor, de manera més significativa.

Per això la finalitat d'aquesta investigació és determinar i argumentar amb evidències si la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu millora la pràctica educativa i facilita interaccions positives entre l'alumnat; evidenciar si fa possible la participació activa dels estudiants en el seu propi procés d'ensenyament i aprenentatge; i si així millora el clima de l'aula i en conseqüència s'aconsegueix que els alumnes siguin més competents per tal de seguir aprenent al llarg de la seva vida.

Per què crec que té sentit en aquest moment plantejar una investigació d'aquest tipus? M'atreveixo a dir que en aquests moments aquest aprenentatge és la resposta a una educació actual que està en crisi. L'escola actualment, i segurament en els pròxims anys serà més multicultural i alhora multiètnica, el

que portarà dificultats per tal d'aconseguir una satisfactòria cohesió de grup a l'aula i penso que és cabdal trobar eines que facilitin assolir aquesta cohesió.

A més a més hi ha valors com l'amistat, la solidaritat, la convivència, la tolerància, el respecte. Aquests valors només s'aprenen amb l'exemple, interaccionant amb els altres. És impossible que aquest valors creixin individualment. I la nostra societat necessita de persones que aportin aquests valors. Les revolucions no existeixen en educació, però els petits canvis poden fer que caminem en una nova direcció.

2.4 Objectius generals i hipòtesis de la investigació

Partint d'aquí la tesi intenta observar, analitzar, valorar i definir diferents eines d'actuació perquè existeixi cooperació en el treball dels nostres alumnes en l'aula. Johnson i Johnson parteixen d'analitzar interaccions que afavoreixin el desenvolupament d'actituds cooperatives (Johnson i Johnson, 1997).

Dels interrogants que em van anar acompanyant des del primer moment, van sorgir els objectius de la tesi. Objectius clau que es poden formular de la següent manera:

- **Diagnosticar situacions d'aprenentatge:**

Diagnosticar la situació real de l'aula en la qual es troben els meus alumnes. Per poder realitzar un diagnòstic real vull centrar-me en analitzar el com aprenen els meus alumnes. Quin tipus d'aprenentatge es posa de manifest? Què fa per potenciar el desenvolupament integral de l'alumne? On posa l'èmfasi la mestra en educar?

- **Detectar les necessitats dels alumnes i dels professors:**

Quines necessitats té el meu alumnat? Quines necessitats té el professorat?

- **Analitza les propostes metodològiques que ajudin a desenvolupar el treball cooperatiu:**

Quines característiques han de presentar les activitats de l'aula? Què fa la mestra, com es comporta i interactua? En quina mesura el treball cooperatiu afavoreix la millora dels nostres alumnes i afavoreix el seu èxit educatiu?

Esquema de la investigació

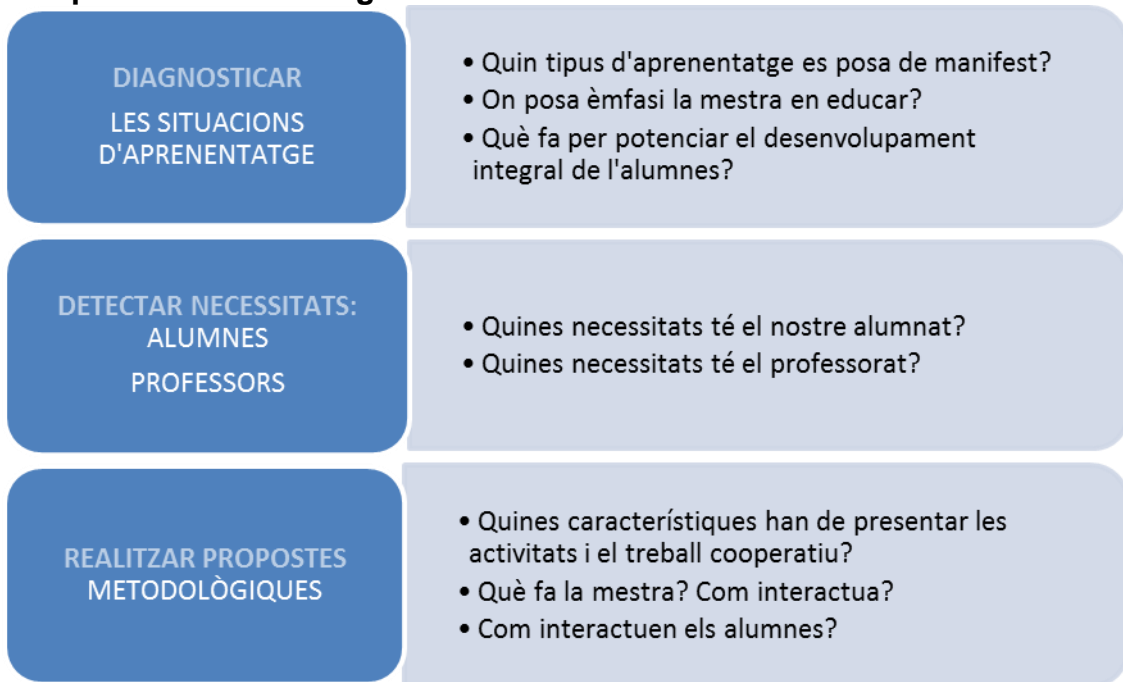


Figura 2-1. Esquema de la investigació. Font: Creació pròpia.

3. Marc Teòric

3.1 Èxit, aprenentatge i cooperació

3.1.1 Concepte d'èxit: Què entenem per èxit educatiu?

Quan es parla d'èxit en el nostre entorn educatiu sempre es parla de percentatges, de xifres numèriques, i jo voldria parlar de persones, de persones que aporten a la societat.

L'escola va molt més enllà que el rendiment escolar, hi ha altres indicadors que ens haurien de donar pautes de si assolim o no l'èxit escolar. En aquest context sorgeix el Projecte Èxit, un programa d'intervenció educativa integral per tal d'afavorir l'èxit escolar de l'alumnat a l'ensenyament obligatori, sense condicionament discriminatori del seu futur que organitza el Consorci d'Educació de Barcelona, a partir del curs 2001 en alguns centres públics de la ciutat.

En el marc d'aquesta investigació es planteja: què vol dir èxit escolar?

- En primer lloc la disposició de les habilitats socials que ajudin als nois i a les noies a consolidar els valors cívics i democràtics.

- L'adquisició de competències i sabers que permeti incorporar als alumnes amb motivació i seguretat als estudis postobligatoris, a la formació contínua i al món del treball.
- L'obtenció del graduat de secundària dins del període màxim que estableix la llei (màxim 18 anys), única garantia d'igualtat d'oportunitats.

Si bé aquestes són les propostes del Projecte èxit, aquest terme èxit escolar em fa repensar que el professorat ens hem de replantejar què estem ensenyant i què entenem per "èxit".

Èxit en repetir i recordar el coneixement o bé èxit en saber-ho aplicar i actuar responsablement i seguir aprenent amb autonomia?

La idea de ser competents no és nova, recull tota la tradició d'escola innovadora, ara ja tenim la paraula, però cal donar-li sentit. Per donar un pas més, i posar-la en pràctica necessita que siguem capaços d'innovar i repensar què i com ensenyem. Cal ensenyar els alumnes a contextualitzar els aprenentatges, els hem d'ajudar que trobin sentit al que treballen. Aquest és un factor clau per a l'èxit escolar en els temps actuals.

Els aprenentatges no tenen sentit per ells mateixos sinó per la seva aplicabilitat en un context. Això suposa un canvi en el plantejament de l'ensenyament, per tenir èxit en l'aprenentatge cal contextualització, autonomia en l'aprenentatge i competència lingüística.

Cal fomentar una ensenyança basada en indagar, comprendre, dotar de sentit els coneixements, per arribar a comunicar les pròpies idees que han generat aquells coneixements. No volem ensenyar els alumnes a llegir i a escriure, l'èxit educatiu és formar lectors i autors. Amb tot el significat que implica ser autors. El punt clau d'una educació d'èxit està en què no posa el pes en els coneixements que el mestre transmet, sinó que dóna la força al com es fa possible que l'alumne aprengui.

3.1.2 El treball cooperatiu: concepte de cooperació

En aquest punt intentaré destacar la importància del concepte cooperació, marcant la incidència d'aquest en el desenvolupament integral dels nostres alumnes. Parlar de cooperació és fer referència a la relació recíproca entre persones o grups, dirigida cap a la realització d'un objectiu mitjançant un esforç comú.

La cooperació ha de facilitar a les persones:

- La descentralització de la pròpia subjectivitat. Sortir d'un mateix.
- L'aprenentatge de la reciprocitat i de l'intercanvi.
- L'aprenentatge de la tolerància.
- El raonament i el diàleg sobre la imposició.
- La inclusió i la no discriminació.

Per tant, l'aprenentatge cooperatiu aporta una millora de la comunicació i d'actituds positives respecte a la diversitat social del nostre alumnat. La cooperació està relacionada amb múltiples actituds, valors, motius que requereixen un intercanvi, una coordinació de diferents punts de vista; una valoració crítica i també una acceptació de les crítiques, una assumpció de decisions col·lectives i una gran responsabilitat davant de les tasques comunes.

Per Johnson i Johnson els objectius dels participants, en una situació cooperativa, es troben molt vinculats, de tal manera que cada alumne pot arribar als seus objectius a condició que els altres assoleixin els seus (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). *"Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo de trabajo cooperativo. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes"*(Johnson i Johnson, 1999, p.14).

Cooperar des de la diversitat no significa acceptar tot el que ens ve donat dels altres. Significa reconèixer els aspectes positius, incorporar-los i construir conjuntament noves formes de fer.

“El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás...” (Johnson i Johnson, 1999, p.14).

Les investigacions de Johnson i Johnson van més lluny que analitzar el treball cooperatiu, ells investiguen els processos psicològics que impliquen cooperació: les habilitats socials i comunicatives, conductes de cooperació i ajut, preses d'acords, autoconcepte, motivació, resolució de conflictes, autoregulació i pensament crític.

També cal destacar el treball cooperatiu com a estratègia d'atenció a la diversitat, el treball cooperatiu ha estat assenyalat com un element de primer ordre per autors defensors de l'escola inclusiva. Treballs com els de Pujolàs (Pujolàs, 2003) situen els mètodes d'aprenentatge cooperatiu com una part essencial per tal d'aconseguir una escola comprensiva. Pujolàs ens aporta unes idees que considero cabdals, i que seran plantejaments vitals en aquesta tesi, plantejaments que ens fan repensar sobre la missió de l'escola en el s. XXI. Aquesta escola ha de ser inclusiva versus selectiva. Amb la paràbola del convidat a sopar Pujolàs ens demostra com en un model inclusiu, l'educació és un instrument de promoció i desenvolupament personal i social de cada un dels nostres alumnes. Cal posar l'èmfasi en l'educació integral dels alumnes.

“L'escola inclusiva posa l'èmfasi en l'assoliment del màxim desenvolupament personal i social dels nostres alumnes, i els continguts acadèmics, es converteixen en uns mitjans per assolir aquest desenvolupament”. (Pujolàs, 2003, p. 23)

Tal com he dit Pujolàs va més enllà i destaca una altra idea que considero que cal replantejar, l'escola ha d'esdevenir un element més, d'una xarxa social

més àmplia, que és la comunitat (poble, barri...), que està al servei de l'educació dels membres d'aquesta comunitat. Pujolàs defensa el paper dels professors, no han de ser els únics sobre els quals ha de recaure la responsabilitat de l'educació. Caldrà anar cercant mesures per obrir les portes de l'escola i crear autèntiques comunitats d'aprenentatge. "Tothom s'ha de sentir responsable d'una escola per a tothom" (Pujolàs, 2003, p. 63). "El sentit de comunitat pot transformar un col·lectiu de "jos" en un col·lectiu de "nosaltres", i així convertir-se en escoles amb un fort sentit d'identitat i pertinença a un lloc i a una comunitat compromesa amb els valors de la justícia, de la solidaritat i del respecte als altres". És de (Stainback, 2001) citat per Pujolàs (2003, p. 32).

Per assolir aquest desenvolupament integral, caldrà determinar no solament què volem que sàpiguen els nostres alumnes, i què volem que sàpiguen fer, sinó també què volem que siguin. Aquest aprendre a ser que jo considero tant important. Això ens porta a personalitzar, tant l'ensenyament com l'aprenentatge, i això només és possible fomentant l'autonomia de l'alumnat. Pujolàs (2003) parla d'introduir mecanismes de coregulació i autoregulació de l'aprenentatge. Convé organitzar el treball a l'aula de manera que els alumnes puguin aprendre junts alumnes diferents, tot estructurant de forma cooperativa l'aula.

D'aquí, d'aquestes reflexions, és des d'on ha partit aquesta tesi. M'agrada especialment, el títol que ha posat en Pere Pujolàs en el seu llibre "Aprendre junts alumnes diferents": "S'ha de poder gaudir tot aprenent: a l'escola tothom s'hi ha de trobar bé i segur" (Pujolàs, 2003, p. 31). No puc oblidar una de les últimes converses amb en Pere Pujolàs, els alumnes han de gaudir aprenent, han de voler anar a l'escola, i ens cal ensenyar-los que aprendre és una aventura positiva deia, fins i tot la Tomasa ha de gaudir aprenent. Que poc li agradava aquella frase de: "*La letra, con sangre entra*" (Pujolàs, 2003, p.32). Ell defensava que gaudir, fruit és una condició indispensable per voler aprendre.

Monereo i Duran (2002) també coincideixen en què els mètodes d'aprenentatge cooperatiu es basen en l'heterogeneïtat dels alumnes. És una metodologia que no només reconeix la diversitat, sinó que d'aquesta

heterogeneïtat en treu el màxim profit, les diferències enriqueixen i sumen. Un cop més s'afiança aquesta idea d'una escola per a tothom (Monereo & Duran, 2002).

“Crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo... Todos los miembros de las clases inclusivas tienen un sentido de la pertenencia al grupo” (Sapon-Slevin, 1999, p.37)

Aquest sentiment de pertinença, seria la diferència cabdal entre col·laborar i cooperar, una escola per a tothom. *“Las escuelas han de ser organizaciones en las cuales todos - tanto alumnos como maestros - participen de la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación”* (Ainscow, 1995). (Ainscow, 1995, p. 36). Aquest ambient de cooperació, farà que s'arribin a crear aquestes comunitats d'aprenentatge, comunitats àmplies formades per alumnes, professors, pares i familiars.

La cooperació implica solidaritat, generositat, ajut, es van creant llaços afectius entre els membres de l'equip.

Sempre m'ha agradat realitzar la recerca etimològica dels mots, el verb cooperar i col·laborar tenen diferències, col·laborar en llatí ve de *“co-laborare”*, *“laborare cum”*, que significa treballar amb.

Cooperar en llatí *“co-operare”*, *“operare cum”*, la seva arrel *“opera-ae”*, significa treball, però alhora significa interès, ganes de, ajut. Per tant cooperar implica ajudar, interessar-se per l'altre...

“La cooperación añade a la colaboración, al simple trabajar juntos, un plus de solidaridad que hace que la relación que se establece entre los miembros de un equipo que llega a ser cooperativo sea mucho más profunda en el aspecto afectivo”. (Pujolàs, *La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo*, 2009) (Pujolàs, 2009, p. 232)

La diversitat, fins i tot la de nivells de coneixement, és vista com positiva i que juga a favor de la tasca docent, amb la finalitat que cada alumne aprengui dels altres i se senti responsable tant del seu aprenentatge com dels seus companys.

Fins fa poc les interaccions socials entre els mateixos alumnes solament eren valorades per la seva contribució a la socialització, aquesta tesi voldria seguir en la línia de tenir en compte com aquest treball cooperatiu té repercussions en l'aprenentatge intel·lectual i de coneixement.

Per Vigostki (Vigotski, 1994), la interacció social és l'origen i el motor de l'aprenentatge i del desenvolupament intel·lectual, gràcies al procés d'interiorització que implica.

[...] “el rasgo esencial del aprendizaje es que engendra en el área de desarrollo potencial, o sea, que hace nacer, estimular y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interacciones con otros, que a continuación son absorbidos por el curso interno del desarrollo y se convierten en adquisiciones del niño”. (Vigostki, 1994, p. 37).

Segons les investigacions de Johnson i Johnson (1999) i Pujolàs (2003) perquè existeixi cooperació dins d'un grup de classe cal que es donin uns elements bàsics. Aquests autors destaquen els mateixos elements i posen especial atenció en què la diversitat és positiva: diferents punts de vista, diferents maneres de raonar, de pensar, diferents habilitats (fer esquemes, resumir idees, dibuixar, redactar, realitzar un mapa conceptual, dominar l'ús d'informàtica...) fan complementar els equips i tots els membres passen a tenir valor.

Elements fonamentals dels equips de treball cooperatiu són els següents: la interdependència positiva, la responsabilitat individual i de grup, el suport i afavoriment de la interdependència cara a cara, les habilitats d'intercanvi interpersonal i en petit grup, i la conscienciació del propi funcionament com a grup.

A. Interdependència positiva: tots els alumnes es veuen necessaris. Els alumnes que integren un equip han de tenir molt clar que el seu esforç, l'ajuda a ell i a la resta d'integrants de l'equip. *“Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación”* (Johnson i Johnson, 1999, p.21).

Aquests autors classifiquen aquesta interdependència positiva:

A.1. Interdependència positiva de finalitats.

Es tracta quan tots els membres de l'equip volen aconseguir el mateix objectiu. Aprendre el que el professor els ha ensenyat i aprendre-ho en equip. “Cada membre de l'equip té una doble responsabilitat: aprendre el que el professor li ensenya, i que ho aprenguin, fins al màxim de les seves possibilitats, tots els companys de l'equip” (Pujolàs, 2003, p. 80).

A.2. Interdependència positiva en la celebració recompensa.

Quan l'equip ha aconseguit el seu objectiu, progressar en l'aprenentatge dels continguts treballats, els alumnes tenen una valoració individual del seu treball. Però aquests autors destaquen que cal una “celebració grupal” Pujolàs ho anomena interdependència positiva en la celebració-recompensa.

A.3. Interdependència positiva de tasques.

Es tracta de coordinar les diferents tasques que cal realitzar i portar a terme cadascú la pròpia tasca com més bé millor. Pujolàs parla d'equips d'investigació. En aquesta recerca hem realitzat amb aquesta interdependència positiva de tasques la Convivència d'investigació, com veurem en l'apartat de les evidències de treball.

A.4. Interdependència positiva de recursos.

Cada membre de l'equip només té accés a una part de la informació, del material, del tema a treballar. Perquè un alumne completi l'aprenentatge, haurà d'ensenyar als altres membres del seu equip el que ell ha après.

A.5. Interdependència positiva de rols.

Cada membre de l'equip té marcades unes tasques, un paper, totalment complementari al que se li ha assignat als seus companys.

Els rols s'han marcat d'una manera molt clara abans de realitzar el treball. He adjuntat el full amb la rúbrica dels rols amb la qual hem estat treballant.

Hem dividit les tasques amb les funcions de l'equip, i s'han realitzat de manera rotatòria. Després de cada treball realitzat hem dut a terme una reflexió sobre el rol assignat i la responsabilitat assumida per cada membre.

B. Responsabilitat individual i de grup: cada alumne ha de responsabilitzar-se del treball i dels resultats. El grup ha de tenir clars els seus objectius, i cada membre ha de tenir clar i assumir una part de les tasques. *“Nadie puede aprovecharse del trabajo de los otros”* (Johnson i Johnson, 1999, p.21).

Pujolàs (2003) remarca aquest aspecte i li dóna molta importància: “Cal assegurar aquesta condició: cal trobar la manera que cadascú porti la seva part a l'èxit de l'equip i evitar que hi hagi algú que s'aprofiti abusivament del treball dels companys” (Pujolàs, 2003, p. 82).

C. Suport i afavoriment de la interdependència cara a cara: ajudar-se, compartir esforços, animar-se, discutir. *“Los alumnos deben realizar juntos una labor en que cada uno promueva el éxito de los demás,*

compartiendo los recursos existentes y ayudándose unos a otros por su empeño en aprender" (Johnson i Johnson, 1999, p. 22).

"Cal passar d'un treball d'equip a un treball en equip" (Pujolàs, 2003, p. 82). Es pot considerar treball d'equip perquè ho han fet entre tots, però en equip, l'han discutit i treballat entre tots, de forma cooperativa.

D. Habilitats d'intercanvi interpersonal i en petit grup: cada grup no pot funcionar si no existeix comunicació, presa de decisions i resolució de problemes. "*El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión con la que les enseña las materias escolares*" (Johnson i Johnson, 1999, p. 23).

E. Conscienciació del propi funcionament com a grup: ser capaços de veure què és allò que ha anat bé, el que falta per fer i com s'han relacionat. Ser capaços d'autoavaluar-se. "*Juntos, nos mantenemos en pie; divididos, nos derrumbamos*" (Johnson i Johnson, 1999, p.19), són el lema de la Revolució Americana i que Johnson i Johnson (1999) utilitzen com a cita per tal de documentar la importància d'aconseguir entre els nostres alumnes el treball cooperatiu.

Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo

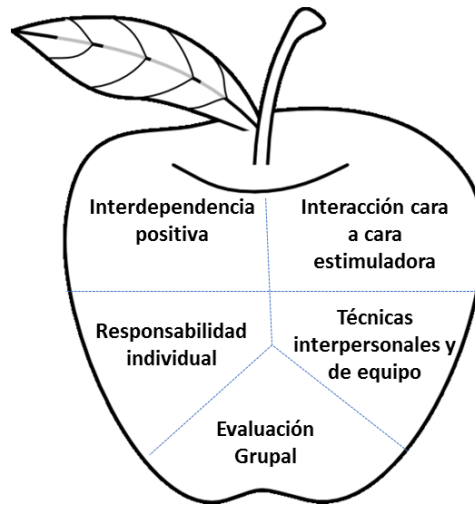


Figura 3-1. Componentes principales del treball cooperatiu. Font: Johnson i Johnson 1999, p. 22.

D'altra banda Johnson i Johnson (1999) classifiquen en tres categories els avantatges de l'aprenentatge cooperatiu, davant d'un aprenentatge competitiu i individualista. Comparats amb aquests sistemes, l'aprenentatge cooperatiu aporta:

- Més esforç i treball per part dels alumnes: major productivitat per part de tots els alumnes, retenció més gran a llarg termini, motivació intrínseca i un alt nivell de raonament i pensament crític.
- Relacions més positives entre els alumnes: es crea la idea de formar part d'un equip, relacions més solidàries i més compromís, i la valoració de la diversitat i la cohesió.
- Salut mental molt positiva: sentit de la pròpia identitat, capacitat de solucionar les adversitats, autoestima, sentiment d'integració.

Tot seguit aportaré un quadre per tal de sintetitzar les diferències entre una gestió centralitzada, tradicional d'aprenentatge en un aula i una gestió d'aula cooperativa.

Diferències d'una gestió centralitzada i una estructura cooperativa d'aula.

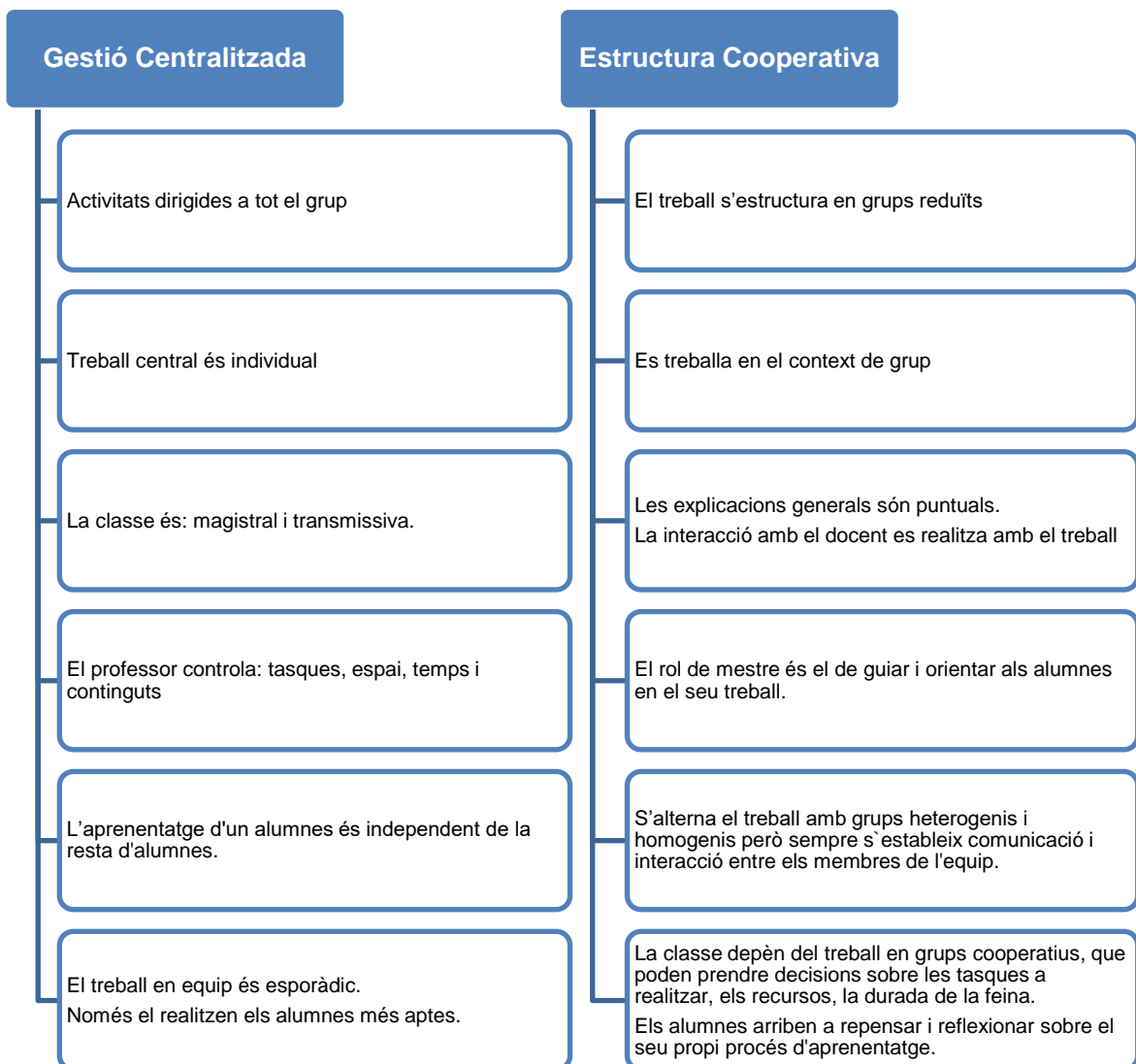


Figura 3-2. Diferències entre una estructura cooperativa d'aula i una gestió centralitzada d'aula. Font: producció pròpia.

“En las aulas cooperativas, los niños se ayudan entre sí, en el plano de la instrucción y en el del apoyo entre compañeros, y descubren que, trabajando juntos, consiguen más que trabajando solos. Todos los niños, con sus distintas capacidades y repertorios, se convierten en miembros activos y funcionales de un grupo en el que comparten destrezas y conocimientos. Las clases cooperativas tienen un lema: Nadie es tan listo como todos juntos”. (Stainback i Stainback, 1999, p. 49).

Per finalitzar aquest apartat i relacionant-ho amb les competències bàsiques. La substitució del concepte qualificació pel de competències, situa la cooperació (dins d'aprendre i viure junts) entre les quatre capacitats bàsiques que ha de proporcionar l'educació: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. És, sens dubte, una competència bàsica de l'educació d'aquest segle.

3.1.3 L'aprenentatge i la maduresa del nen

El lideratge no és el líder, sinó el sistema d'organització amb què tots els membres d'una institució actuen millor que en qualsevol altra. L'organització ha de treure el millor de cadascú, i així és la meua mirada a l'escola, una institució del s. XXI que ha d'aconseguir treure el millor de cada persona: de cada professor i de cada alumne.

Com veig l'escola del s. XXI? Doncs la veig com una organització valuosa que està al servei de les persones amb honestat i rectitud. Cal anar a cercar els veritables protagonistes, a les persones, des d'on surt tota innovació (Llano 2002).

“Volvamos a las personas, de donde toda innovación surge y a donde toda innovación retorna. Procuremos facilitarles sosiego, tiempo, motivación y medios para que se pongan a pensar, para que se paren a pensar, para que no se agoten en la banalidad de los estereotipos, sino que consideren otros mundos posibles y miren la realidad hacia perspectivas inéditas. En la sociedad dialógica ni la formación ni la indagación quedan encerradas en ningún coto institucional” (Llano, 2002).

Qui són els protagonistes en aquesta societat dialògica? Els professors i els alumnes.

Al llarg de la història de les teories de desenvolupament i de la cognició dels alumnes s'han defensat dues posicions (Garton, 1994).

- El coneixement està biològicament predeterminat, deriva de les capacitats innates preestablertes. *“en el caso del progreso del conocimiento lingüístico y de la cognición, está ampliamente aceptado que unos mecanismos innatos preconstruidos en el niño le predisponen a percibir y organizar su mundo de forma culturalmente aceptable”* (Garton, 1994, p.14)
- El coneixement té un origen social; es construeix a partir de les relacions amb els altres.

Vigotski (1994) va rebatre la premissa principal que la conducta humana es pot explicar sense recórrer a cap fenomen subjectiu. Contraposa, als reflexos condicionats, els reflexos convertibles, propis només dels humans i que es caracteritzen per poder transformar la resposta d'un estímul en un de nou. “La consciència és una interacció de diversos sistemes de reflexos, perquè adonar-se vol dir justament transferir alguns reflexos en altres” (Vigotski, 1994, p.19).

Aquests reflexos convertibles formen la base de la conducta social a través de signes. Definim signes com estímuls artificials que serveixen per dominar la conducta; la pròpia i la dels altres.

L'activitat més important que distingeix les persones dels animals és la significació, és a dir, la capacitat de creació i d'ús de signes. Cada cultura crea les seves formes de conducta i, per tant, els seus signes. Aquest ha estat l'eix de la vida social a totes les cultures. Amb el llenguatge es transmet la manera de viure, de treballar i de comportar-se de les nostres generacions anteriors, l'experiència històrica, i també amb el llenguatge, es comparteix l'experiència social, la llengua és en primer lloc comunicació, sense ella ens seria impossible parlar, aprendre o comprendre, i per tant, seria impossible assolir l'èxit i el desenvolupament integral dels nostres alumnes.

La comunicació és el procés fonamental dels intercanvis socials. Bruner (Bruner, 1997) ho explica molt bé: “ens adonarem que els nens, quan intentaven d'usar el llenguatge per aconseguir uns objectius, feien molt més que dominar

simplement un codi; estaven negociant uns procediments i uns significats i, així, aprenien els camins de la cultura i també de la seva llengua” (Bruner, 1997, p. 142).

Com demostra Vigotski el llenguatge té un paper essencial en el desenvolupament i en l’organització de les funcions mentals superiors: l’atenció voluntària, la memòria lògica, la formació de conceptes, el pensament verbal...

Abans de dominar la pròpia conducta el nen comença a dominar l’entorn amb el llenguatge. Vigotski capgira un dels puntals de la teoria de Piaget afirmant que l’aprenentatge precedeix i genera desenvolupament, ho desenvolupa a partir del concepte de la Zona de Desenvolupament Proximal (ZDP), en les seves paraules és: “la distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema i el nivell de desenvolupament potencial determinat a través de la resolució d’un problema amb la guia d’un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç” (Vigotski, 1994, p.103).

Si, segons les teories de Piaget (Piaget, 1969), l’aprenentatge sempre va a remolc del desenvolupament i maduresa dels nens, i tot pensament sorgeix de l’acció, on la tasca d’una mestra/e serà bàsicament el d’intentar crear un ambient d’interès perquè els seus alumnes aprenguin i s’interessin per allò que han d’aprendre. En aquesta postura la mestra/e, l’ensenyant intervé només de guia.

En canvi, segons els postulats de Vigotski cada alumne té dos nivells de maduració. El nivell de maduració real i el nivell de maduració potencial. El nivell de maduració real correspon a tot allò que els nens poden fer sols; el segon, al que poden dur a terme amb l’ajut d’un adult o d’una altra persona més experta que ells.

És en aquest espai d’interacció social on es dona el desenvolupament cognitiu, és un procés dinàmic, de canvi constant. “Així l’aprenentatge és un aspecte universal i necessari del procés de desenvolupament culturalment

organitzat i específicament humà, de les funcions psicològiques” (Vigotski, 1994, p.109).

Dels seguidors de Vigotski destaca per una part Bruner (Bruner, 1997), ell no parla només d’aprenentatge, sinó d’ensenyament i aprenentatge. I des d’aquí és des d’on comença aquesta investigació, des d’aquest coneixement que es construeix socialment. A diferència de tots els altres punts de vista sobre el desenvolupament cognitiu, aquest reconeix que el coneixement es genera conjuntament.

Per una altra banda un dels altres seguidors de Vigotski, N. Mercer (Mercer, 1997) afirma que l’essència de la comprensió i del coneixement dels humans és que es comparteixen aquests coneixements. Traslladar això a les aules ens explicaria com els alumnes poden millorar, aprendre, progressar amb més facilitat quan es relacionen socialment que quan estan sols.

Destacaria de Bruner el concepte de “bastida”, que s’utilitza per definir la manera com les persones poden implicar-se en l’aprenentatge d’altres, fent-los de guia i donant-los suport. Una bona “bastida” redueix les possibilitats d’error de l’aprenent i l’estimula a avançar i a esforçar-se molt (Bruner, 1997).

N. Mercer (1997), en aquesta mateixa línia teòrica, ha realitzat una forta recerca sobre la conversa en l’aula com a generadora de coneixement. El llenguatge, ens diu, permet que els recursos mentals de varies persones es combinin en una intel·ligència col·lectiva que facilita comprendre molt millor el món. B. Rogoff i molts altres psicòlegs han definit el desenvolupament cognitiu com un diàleg, no com un procés individual. *“Puede que la capacidad de integrar lo social con lo psicológico sea lo mejor que caracteriza la actividad humana”* (Mercer, 1997, p. 33).

A partir d’aquesta idea, N. Mercer (1997) reconeix la Zona de Desenvolupament Proximal (ZDP) de Vigotski en la Zona de Desenvolupament Intermental. Seria l’espai on mestres i alumnes, o bé alumnes i alumnes, creen un espai de coneixement compartit.

Les investigacions centrades en aquest procés de discussió en les aules, portades a terme per Mercer, conclouen que la conversa serà molt profitosa si va més lluny i ensenya a treballar cooperativament.

Avui en dia sembla que hem ensenyat als alumnes a competir no a cooperar, cal retornar a aprendre de nou. Quin serà el paper dels protagonistes d'aquest ensenyament i d'aquest aprenentatge que volem aconseguir en el nou repte de l'educació del s. XXI?

Només si el treball dels nostres alumnes respira un ambient de treball cooperatiu i també només si el treball dels professors, de tot el claustre de professors, respira un ambient cooperatiu estarem fonamentant una educació d'èxit. Cal ajudar a potenciar al màxim tot el potencial creatiu “*epigènesis*”, tant de professors com dels alumnes; ja que ajuda a les persones a ser més útils, més comprensives, més tolerants i amb un alt grau de compromís cap a un mateix i amb els altres.

*“Trabajar codo con codo los maestros con los coordinadores de apoyo y con el resto del personal de la escuela para promover **redes naturales de apoyo**. Los maestros, fomentan la interdependencia por medio de los sistemas de compañeros, la tutela a cargo de compañeros, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la amistad para que los alumnos aprendan a ayudarse mutuamente”* (Sainback i Sainback, 1990, p. 33).

3.2 Competències per a la cooperació

3.2.1 Les competències bàsiques.

Una aportació recent, seguint aquestes idees, ha estat la comunicació de la Comissió Europea. *Un nou concepte d'educació: invertir en les competències per assolir resultats socioeconòmics*. El document reconeix que els sistemes educatius als països europeus tenen carències significatives. La comissió aposta per una estratègia anomenada *rethinking education* (Elfert, 2015). Les mesures principals que proposen són: millorar les aptituds bàsiques per a tothom (lectura i escriptura, matemàtiques i ciències; val a dir que són les principals capacitats

avaluades a PISA) aprofundir en les aptituds transversals i bàsiques (iniciativa, pensament crític, treball cooperatiu, aptituds d'emprenedoria...) i estendre l'aprenentatge d'idiomes. Per fer possible tota aquesta estratègia, els instruments que es puguin utilitzar són molt importants. La Comissió destaca especialment aprofitar al màxim el potencial de les TIC i els recursos educatius oberts per l'aprenentatge, i el paper dels mestres com agents claus del sistema.

La clau ja no és posar a l'abast dels alumnes la informació, el que ens cal és replantejar-nos com podem construir coneixement i fer dels nostres alumnes persones amb competències per aprendre al llarg de tota la seva vida. Si el que ens cal són alumnes autònoms, amb capacitat d'emprendre, de tenir iniciativa, per què seguim tenint aules de Primària on el principal paper dels alumnes és escoltar i reproduir el que el mestre ha explicat?

Ens cal repensar la feina d'educar com una tasca més horitzontal, treball entre iguals, una tasca més inductiva, i especialment més compartida. L'aula és el millor escenari per aprendre a viure, el millor lloc per equivocar-se, per arriscar, per experimentar, per compartir, per emprendre. I el treball cooperatiu ens ajuda *“cooperative learning methods involve students working in small learning groups to master academic material. Forms of cooperative learning that have consistently increased student achievement have provided rewards to heterogeneous groups based on the learning of their member”* (Slavin, Cooperative learning: Theory, reasearch and practice, 1990) (Slavin, 1990, p.14).

Avui ens trobem amb la realitat que, quan un nen comença l'educació Primària, probablement ja té establertes unes maneres d'aprenentatge més relacionades en unes intel·ligències que en unes altres. H. Gardner ens diu que els alumnes tenen unes “inclinacions” en unes intel·ligències específiques des de ben petits (Gardner, 1999). Però tots els nens tenen vuit intel·ligències i les poden desenvolupar fins assolir un bon nivell de competència. Ara bé, l'ensenyament tradicional se centra molt especialment en la intel·ligència lingüística i la matemàtica, però com la intel·ligència és multidimensional, s'ha d'ampliar el camp amb la finalitat d'incloure les habilitats, hàbits, actituds i estratègies de les altres intel·ligències. Treballar amb les IM (logicomatemàtica,

musical, cineticocorporal, lingüística, visual-espacial, naturalista i, molt especialment, la intel·ligència intrapersonal i la interpersonal), ajudarà els alumnes a aprendre i desenvolupar-se mitjançant les interaccions amb les activitats i amb el dia a dia, afavoriran les relacions amb els seus companys.

Es tracta de fer els alumnes més protagonistes del seu procés d'ensenyament i d'aprenentatge; fent que l'avaluació i l'aprenentatge sigui un procés més unificat, una oportunitat de reflexió, de millora, una oportunitat per afavorir el desenvolupament de les habilitats de pensament i la seva aplicació en la vida real. Gardner considera que els "estats finals" de cada intel·ligència arriben quan un alumne ha estat capaç d'assolir un elevat nivell de competència (Gardner, 1999).

M'agraden especialment les paraules que es desprenen de la Declaració d'Icheon Educació 2030, adoptada pel Fòrum Mundial d'Educació de la UNESCO (UNESCO, 2015) quan afirma que "L'educació de qualitat afavoreix la creativitat i el coneixement i assegura l'adquisició de les competències bàsiques d'alfabetització (*literacy*) i numèriques (*numeracy*), així com les competències analítiques, de resolució de problemes, i altres competències cognitives, interpersonals i socials d'alt nivell" (UNESCO, 2015, p. 3).

3.2.2 Què entenem per competències?

Una competència és la capacitat d'actuar amb eficàcia davant un tipus definit de situacions. Michel de Montaigne ja fa molt de temps va plantejar el debat sobre si els caps han d'estar ben plens o ben moblats. Ensenyar no és una qüestió de quantitat de coneixements sinó més una qüestió de qualitat.

La definició de la LOE (Real Decreto 1513, 2006) presenta les competències bàsiques com els aprenentatges que es consideren imprescindibles des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels coneixements adquirits, ens poden ajudar a apropar-nos a la definició de competències.

L'any 2006, el Parlament Europeu va aprovar una recomanació als estats membres "sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent". La recomanació estableix vuit competències clau:

- Comunicació en llengua materna.
- Comunicació en llengües estrangeres.
- Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia.
- Competència digital.
- Aprendre a aprendre.
- Competències socials i cíviques.
- Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa.
- Consciència i expressió culturals.

D'altra banda, l'OCDE havia iniciat en l'any 1997 el programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) per tal d'avaluar si al final de l'escolarització obligatòria els alumnes havien adquirit els coneixements i habilitats essencials per la participació completa en la societat. D'aquest programa en va derivar el projecte DeSeCo (*Definition and Selection of Key Competenceies*) (Rychen & Salganik, 2001) amb la finalitat de proporcionar un marc de referència a la definició i descripció de les competències.

Competències bàsiques d'Educació primària.



Figura 3-3. Competències bàsiques d'Educació Primària. Font: Currículum Educació Primària, Decret 142/2007/DOGCnúm4915

Es poden introduir les competències en la programació d'aula? La introducció de models competencials a l'aula ha significat en els darrers anys un canvi important i significatiu en les nostres aules. Aquest canvi l'hem afrontat en tres pilars de la nostra organització acadèmica:

- La programació d'aula.
- La metodologia de treball.
- L'avaluació.

Han estat molts els centres que a través de les competències, han descobert la possibilitat de generar un procés d'innovació més profund, redissenyant així la concepció del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Els nostres alumnes, són els alumnes del s. XXI i s'enfronten a una realitat diferent, una realitat que demana una alta capacitat d'interacció i resolució de problemes, una gran capacitat per filtrar la informació que els arriba massivament. Una realitat que demana aprendre a aprendre i treballar en equip, i obre al món educatiu la possibilitat de treballar processos d'aprenentatge i estratègies de pensament de manera rigorosa.

És a dir, estem davant d'un model que necessita els beneficis de les metodologies interactives, de treball cooperatiu, per assolir els objectius de l'aprenentatge, ja que estimulen als participants a generar les seves pròpies solucions, aplicant conceptes i teories a diferents situacions. El procés d'aprenentatge involucra professors i alumnes, es tracta d'aprendre amb sentit, a partir dels coneixements previs, del que ja se sap, activament, amb tasques reals, tasques molt properes a la realitat dels nostres alumnes.

El protagonista de l'aprenentatge ha de ser l'aprenent mateix, i la tasca del professor és la d'acompanyar, guiar, avaluar, ajudar a l'alumne. Ell va perdent protagonisme en favor d'un alumne que va assolint autonomia i independència en l'aprenentatge, alhora que és capaç de interactuar amb els seus companys d'aula.

En aquest context, l'avaluació ha de ser un dels elements de l'activitat escolar que més ha de canviar: (Consell Escolar de Catalunya, 2008) "creiem que és necessari passar d'una avaluació que contínuament només comprova resultats d'aprenentatge a una altra que promou que l'alumnat compregui perquè s'equivoca i com ho ha de fer per millorar" (Consell Escolar, 2008, p.26).

Pràcticament tot el món educatiu està d'acord en què les interaccions socials que s'estableixen en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge, tant entre l'alumnat com entre aquest i el professorat, juguen un paper clau en la construcció del coneixement.

Normalment, es promouen interaccions alumne-professor, però lluny de les nostres aules queda el treball cooperatiu entre els nostres alumnes, encara

ara, l'aprenentatge es considera bàsicament individual. No obstant això s'ha demostrat que quan un alumne interacciona amb un altre per treballar o bé explicar allò que ha après, desenvolupa habilitats cognitives, ha d'organitzar les seves idees, reconstrueix el seu propi coneixement i és fins i tot capaç de veure les seves errades i mancances. Aquests processos cognitius afavoreixen sens dubte l'aprenentatge dels nostres alumnes.

Tant Spencer Kagan com Johnson i Johnson usen el terme interdependència positiva per definir aquesta situació en què l'aprenentatge dels diferents membres de l'equip depèn de les accions que realitzi cadascun dels membres de l'equip. Així cada membre de l'equip és conscient que el seu aprenentatge depèn de l'aprenentatge dels diferents integrants i, alhora, que l'aprenentatge de la resta de companys depèn del seu propi aprenentatge (Kagan, Cooperative Learning, 1999) i (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Si tenim tant clars els objectius educatius, per què la realitat de les aules està tant allunyada d'aquests eixos que intento plantejar? Objectius com treballar competències, treballar intel·ligències múltiples i apostar per la intel·ligència intrapersonal i interpersonal ajuden a desenvolupar el treball cooperatiu entre iguals.

El plantejament de la investigació hauria de centrar-se en per què si aquests són eixos fonamentals per ajudar als alumnes de Primària a ser més autònoms i més protagonistes del seu procés d'aprenentatge, per què el sistema d'avaluació de Primària, les anomenades Competències Bàsiques que es realitzen a alumnes de sisè de Primària estan tant allunyades de la realitat educativa. ¿No hi hauria d'haver més coherència entre el que és ésser un alumne que ha assolit el desenvolupament de les intel·ligències múltiples i el que s'avalua?

Crec que mentre no hi hagi una aproximació entre les proves d'avaluació de competències i la realitat és molt difícil que la comunitat educativa, especialment els mestres, realitzin un autèntic canvi en la manera d'enfocar l'aprenentatge.

Ara ens cal un mestre que més que ser transmissor de coneixement, sigui un mestre que ajuda a crear coneixement. La riquesa està en la llibertat, la creativitat i l'autonomia dels alumnes.

3.2.3 La naturalesa de les competències i les implicacions pedagògiques:

L'aparició d'Internet ha estat cabdal i ha transformat la manera en què les persones, i per tant els nostres alumnes, tenen accés a la informació, al coneixement, i per tant a la manera com ens relacionem i interactuem.

La societat de la informació i del coneixement té necessitats diferents a les tradicionals, clarament relacionades en desenvolupar l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Si aquestes idees han estat centrant la discussió de la comunitat educativa.

El problema ara no és la quantitat de informació que els nostres alumnes reben, sinó la qualitat d'aquesta informació. És important per tant, canviar la mirada i ajudar els alumnes a ser competents, a tenir eines per: entendre la informació, seleccionar-la, resumir-la, organitzar-la i transformar-la en coneixement. I a més a més cal que els nostres alumnes puguin aplicar el coneixement a diferents situacions de la vida i a diferents contextos segons els valors del seu propi projecte personal.

Aquesta és la nova mirada, transformar la informació, en comprensió, crear les habilitats, els valors i les actituds positives per arribar a l'aprenentatge real, que motiva, ajuda, encoratja els alumnes a seguir aprenent al llarg de la seva vida. L'aprenentatge ara s'entén com el procés per adquirir aquest coneixement. "L'aprenentatge és alhora un procés; un mitjà, alhora que un fi; una pràctica individual, alhora que una empresa col·lectiva. Aprendre és una realitat amb múltiples facetes" (UNESCO, 2015, p.19).

Per tant podríem dir que els sistemes educatius, en l'actualitat es troben davant grans reptes:

- Per primer lloc la consolidació de l'escola comprensiva: que permetrà el màxim desenvolupament de les capacitats de cada persona, respectant la diversitat i compensant les desigualtats.
- En segon lloc haurà d'ajudar a la formació de persones autònomes: amb capacitat d'emprendre, de tenir iniciativa i de participar de manera també autònoma en la vida de l'aula, de l'escola, de la societat.

En aquest context és d'on sorgiran els documents germinals que elaboraran la UNESCO i la OCDE, un d'aquests documents és DeSeCo (Rychen & Salganik, 2001), a partir d'aquest document la majoria de països de la OCDE, van començar a redefinir el currículum escolar al voltant de les competències. La pregunta era: Què implicava convertir en l'eix vertebrador del currículum el desenvolupament de les competències?

El primer que cal davant d'aquest canvi és entendre la complexitat del concepte de competències. El concepte de competències fonamentals *Key Competencies* està clar en el projecte DeSeCo (Rychen & Salganik, 2001).

La capacitat de respondre a demandes complexes i portar a terme tasques de diferent manera i de forma adequada. Això suposa una combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivació i valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per tal d'aconseguir una acció eficaç.

Aquest enfocament competencial definit a DeSeCo implica una visió: molt oberta, holística, relacional i integradora del concepte de competències. DeSeCo defineix competències com un conjunt de coneixements, habilitats, actituds, valors, emocions i motivacions que cada persona o cada grup de persones posa en joc en un context concret, per tal de donar solucions a cada situació.

S'anomenen competències fonamentals, aquelles competències imprescindibles que necessiten tots els éssers humans per tal de fer front a les exigències de la vida en els diferents contextos que es troben com a ciutadans.

Les competències fonamentals *Key Competencies* són aquelles competències que són importants en diferents àrees de la nostra vida; això implica dimensions cognitives, no cognitives, habilitats pràctiques, actituds, valors i emocions.

Característiques principals de les competències bàsiques.

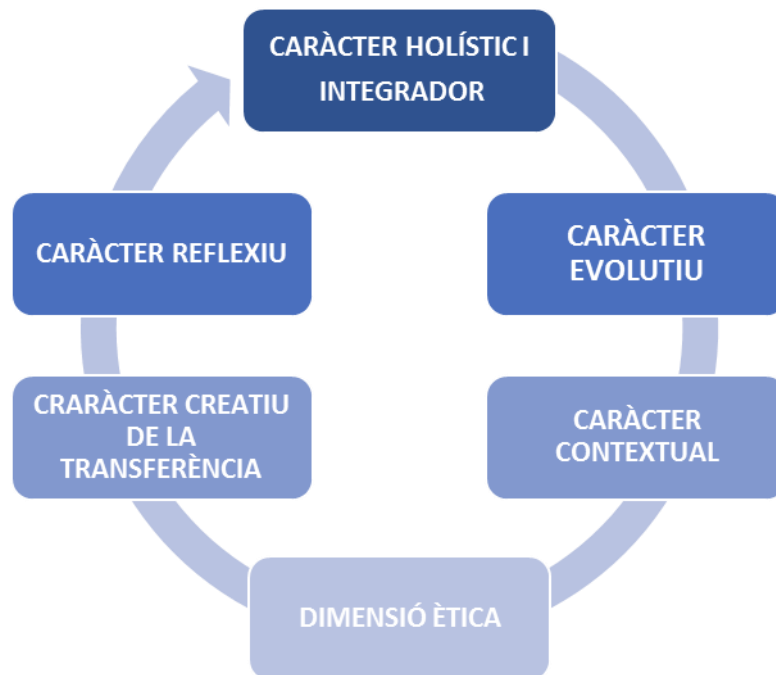


Figura 3-4. Característiques de les Competències bàsiques. Font: DeSeCo 2016.

- **Caràcter holístic i integrador de les competències:**

Aquesta concepció holística, ecològica, sistèmica i orgànica rebutgen una concepció purament mecànica dels plantejaments conductistes. Em vénen aquí a la memòria les paraules de Morin (Morin & Vollejo-Gómez, 1999): “*En la escuela hemos prendido a pensar separando. Hemos aprendido a separar las materias. Hemos aprendido muy bien a separar y analizar*” (Morin, 1999, p. 423). Morin planteja un nou paradigma, ens cal reaprendre, tornar a fer camí per aprendre a fer relacions, per fer connexions entre tot l’aprenentatge. Des de l’escola Primària hem afavorit la preparació del currículum separat per assignatures, és el que Morin anomena “pensament simplificador”, ell aposta per

treballar en les aules d'una manera més interdisciplinària, amb un nou paradigma, ell l'anomena "paradigma de la complexitat"¹.

Stainback i Stainback argumenten en la mateixa línia, donant molta importància a una perspectiva holística i construccionista de l'aprenentatge (Stainback & Stainback, 1999). Ells aporten que aquesta visió integradora dona protagonisme als alumnes "*elementos comunes que tienden a emerger en la perspectiva holística, como el reconocimiento del alumno en cuanto centro del aprendizaje*" (Stainback i Stainback, 1999, p. 88) i van més enllà donant una nova missió al professor:

"En una perspectiva holística y constructivista, se considera al maestro como facilitador de la tarea de los alumnos, que participan activamente en el proceso de assimilar una información significativa y de interés para ellos, en vez de un transmissor del currículo" (Stainback i Stainback, 1999, p. 88).

- **Caràcter obert i relacional de les competències.**

Cal donar molta importància als diferents contextos d'aprenentatge. Cal destacar les idees de Vigotski (Vigotski, 1994) i les de Bruner (Bruner, 1997), on la importància de les relacions socials cobren vital importància en l'adquisició d'aprenentatges. Les "bastides" per poder crear aprenentatge es construeixen en diferents contextos on es produeixen les relacions socials.

"La tendencia a crear comunidades escolares inclusivas evita este problema al proporcionar a todos razones para participar en la tarea. Cuando las escuelas y clases de la barriada desarrollan el sentido de la comunidad, es decir, cuando la educación es sensible y responde a las diferencias

¹L'any 1998, Edgar Morin va posar com a President del Consell Científic de Consulta Nacional de França, organitzar els aprenentatges en els Liceus d'una manera globalitzadora i transdisciplinària. Paradigma de pensament complex.

individuales de todos y cada uno de los miembros de la escuela, todos los niños se benefician” (Stainback i Stainback, 1999, p. 25).

Aquests van ser els arguments més importants que em portaven a investigar en aquesta línia, hi ha un conjunt d'habilitats socials i de treball en petits equips que són molt importants (Wells, 2000).

“Los problemas reales pocas veces se resuelven por individuos aislados; por el contrario, son generalmente trabajados por un grupo que, aunque compartiendo un mismo propósito, tiene varios tipos y niveles de experiencia a la vez que distintos valores, motivos, intereses y estrategias preferidas para trabajar juntos” (Wells, 2000, p. 199).

Com es construeix el coneixement.

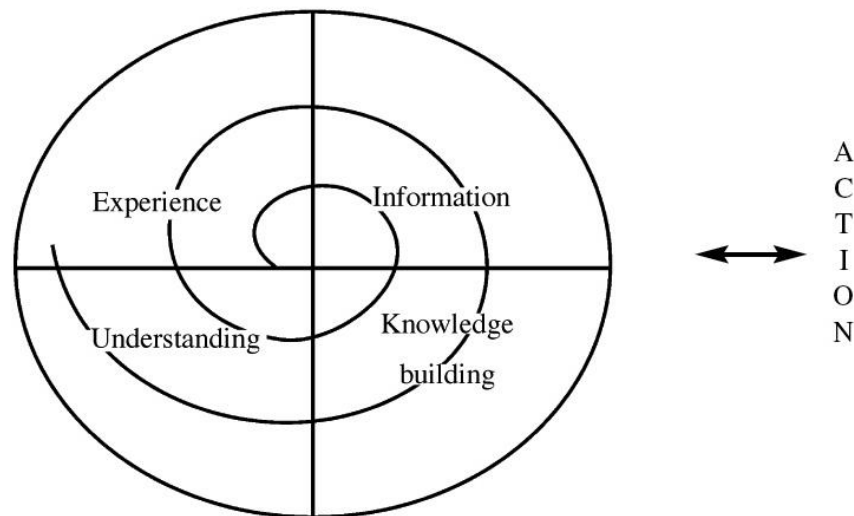


Figura 3-5. Extret de *The Spiral of Knowing*. Font: Adapted from Wells, 2000.

- **La importància de les actituds:**

La dimensió ètica, les competències s'enriqueixen de les actituds, els valors i els compromisos que els alumnes van aprenent i adquirint al llarg de tota la seva vida, això implica desenvolupar valors com la voluntat, la responsabilitat, l'esforç. Coincideixo amb Jonson i Johnson quan afirmen que el

desenvolupament de les actituds és un repte molt important (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

“La responsabilidad compartida agrega el concepto “hay que” a la motivación de los miembros: hay que hacer las cosas y cumplir con lo que a uno le corresponde. También hace que cada miembro del grupo asuma una responsabilidad personal frente a los demás integrantes del grupo. Los alumnos se dan cuenta de que si no hacen lo que les toca, perjudican a sus compañeros de grupo, además de perjudicarse a sí mismos” (Johnson i Johnson, 1999, p. 79).

- **Flexibilitat i transferència:**

En un món tant globalitzat es necessita el que Carr denomina “espíritu transferència”, (Carr & Kemmis, 1988) és a dir la capacitat de flexibilitat dels alumnes, la capacitat d’adaptar les seves competències personals a les situacions en les que es va trobant, en el diferents problemes, en els diferents escenaris de la seva vida, escolar i personal (Pérez Gómez, La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas, 2007).

“La capacidad para transferir competencias aprendidas a diferentes escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación más o menos profundo o radical, es decir un proceso de nueva aplicación activa y reflexiva de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender las peculiaridades de la nueva situación y la validez de las diferentes formas de intervención en ella” (Pérez Gómez, 2007, p.15).

- **Caràcter reflexiu:**

Per finalitzar caldrà destacar un component essencial en el comportament competent, la reflexió. El coneixement ha d’estar revisat constantment, ja que hi ha noves informacions i canvis constants. L’ètica del coneixement es qüestiona, es critica i es contrasta constantment.

3.2.4 La selecció de competències fonamentals. Les prioritats educatives.

El projecte DeSeCo (Rychen & Salganik, 2001) proposa tres tipus de competències fonamentals o claus *Key competencies*, i són les competències que vertebraran aquesta investigació. Són a més les competències que crec que hauríem de treballar de manera rellevant en tots els projectes educatius:

- **Competència de fer ús d'eines de forma interactiva i eficaç:**

Els nostres alumnes necessiten una gran varietat d'eines i d'instruments, des de codis, símbols, plataformes tecnològiques, vídeos... per tal d'arribar a comprendre i situar-se en el món actual, en el món que els ha tocat viure.

Per tant fer ús de les eines de forma interactiva i eficaç suposa un canvi en la manera com ens relacionem en el món, nosaltres i els nostres alumnes.

Aquesta ha estat una de les competències clau en el moment de realitzar la investigació, ja que he dissenyat un mur digital aportant els treballs dels meus alumnes. L'objectiu d'aquest mur digital era desenvolupar aquesta competència, centrant-me en els següents objectius:

Objectiu: ús de les eines interactives:

- Capacitat per utilitzar el llenguatge els símbols i el text interactivament.
- Capacitat d'utilitzar el coneixement i la informació interactivament.
- Capacitat per fer ús de la tecnologia interactivament.

Figura 3-6. Objectius de la investigació: l'ús de les eines interactives. Font: creació pròpia

- **Competència per conviure i funcionar en grups socials heterogenis:**

El punt essencial d'aquesta investigació és aquesta competència, en un món de forta globalització, amb constants moviments migratoris, amb una

societat cada cop més multicultural i diversa, cal ajudar a desenvolupar competències que impliquin saber conviure, cooperar, entendre als altres, fomentant l'empatia, la pau en els diferents conflictes socials en què es troben els nostres alumnes en la seva vida (Tedesco, 2000). *“Fortalecer la cohesión social sobre la base de la aceptación consciente de la existencia del otro, del diferente se ha convertido en el objetivo principal de la escuela”* (Tedesco, 2000, p. 35).

L'aprenentatge està arrelat en les relacions socials i cal donar les eines i desenvolupar competències socials per tal que els nostres alumnes puguin interactuar amb grups heterogenis. Ara aquestes relacions socials van més enllà i cal crear el que Stainback i Stainback anomenen xarxes socials d'ajut (Stainback & Stainback, 1999):

“Las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas, de ayuda entre los propios alumnos” (Stainback i Stainback, 1999, p. 27)

La cooperació entre iguals és una estratègia didàctica molt important, encara que actual, no és nova, ja en el s. XVII Comenio en la seva Didàctica Magna descriu un sistema de treball cooperatiu donant importància a l'alumne que ensenya a un altre s'ajuda a sí mateix, no només perquè consolida el coneixement per repetició, sinó perquè troba oportunitats per aprofundir en el que està ensenyant.

La cooperació entre iguals és una estratègia clau en l'educació, en primer lloc com ens ensenyen les teories construccionistes i la psicologia sociocultural, des de Vigotski (Vigotski, 1994), el diàleg, el debat, l'intercanvi entre persones és imprescindible per la construcció del coneixement individual.

Però a més a més cal destacar que aquest diàleg, aquest debat fins i tot les discrepàncies aporten uns valors fonamentals: respecte, acceptar i valorar

les diferències, saber escoltar les opinions dels altres, enriquir-nos del treball i les idees d'altres, ser generós per tal d'oferir el millor de cadascú, també ens ajuda a aprendre a compartir i a distribuir tasques compartides, a argumentar i a defensar les idees pròpies.

L'aprenentatge cooperatiu és molt complex i ric, i ens cal aprendre a treballar en grups de treball cooperatiu per tal d'ajudar a desenvolupar alumnes autònoms. Aquesta ha estat l'altra competència vertebradora de la investigació, i l'he centrat tot seguint el treball de Pujolàs en grups de treball heterogenis (Pujolàs, 2003).

Com es podrà veure en la presentació de dades analitzades en la investigació, els grups de treball investigats són heterogenis, i tots els treballs presentats en el mur digital han estat realitzats per grups de treball cooperatiu heterogenis. Per tant he prioritzat la competència d'aprendre a conviure i a funcionar en grups de treball heterogenis:

Objectiu: interactuar en grups de treball heterogenis
Capacitat de relacionar-se bé amb els altres:
<ul style="list-style-type: none">• Capacitat de relacionar-se bé amb els altres.
<ul style="list-style-type: none">• Capacitat de relacionar-se bé amb els altres.
Capacitat de cooperar:
<ul style="list-style-type: none">• Capacitat per presentar les idees pròpies i la capacitat d'escoltar als altres.
<ul style="list-style-type: none">• Comprendre la dinàmica del debat i el seguiment d'un ordre del dia.
<ul style="list-style-type: none">• Capacitat per tal de formar aliances estables.
<ul style="list-style-type: none">• Capacitat per dur a terme negociacions.
<ul style="list-style-type: none">• Capacitat d'emprendre i tenir iniciativa aportant solucions i propostes de canvi, després de mesurar, escoltar i integrar les opinions dels altres.
Capacitat de gestionar la resolució de conflictes:
<ul style="list-style-type: none">• Analitzar els conflictes, els seu origen, les diferents postures
<ul style="list-style-type: none">• Identificar punts d'unió i de desacord.
<ul style="list-style-type: none">• Reorientar el conflicte. Proposar alternatives a la solució del conflicte.
<ul style="list-style-type: none">• Prioritzar necessitats.

Figura 3-7. Objectius de la investigació: interactuar en grups de treball heterogènis. Font: creació Pròpia.

- **Competència per actuar de forma autònoma:**

Això implica desenvolupar la pròpia identitat personal com l'autonomia relativa als criteris propis a l'hora de decidir, d'emprendre, d'escolir en cada situació i en cada context. Per assolir aquests objectius ens calen:

Capacitat i voluntat per tal de defensar els drets que tenim, assumir les responsabilitats, els rols que hem acceptat pel bon funcionament del equip de treball cooperatiu.

Aquesta proposta que realitzava el projecte DeSeCo (Rychen & Salganik, 2001), implica un canvi determinant en el plantejament de les prioritats en el currículum escolar. Dels tres eixos vertebradors d'aquesta proposta, dos d'ells estaven bàsicament absents en l'àmbit escolar i només es consideraven importants en l'àmbit familiar. Aquí comença un canvi de paradigma molt important.

Quina és la missió de l'escola? Només instruir, ensenyar els continguts tradicionals que estan emmarcats en les diferents disciplines i àrees. Com apunta Pérez Gómez cal reinventar l'escola, i canviar la mirada, amb una proposta innovadora. I la innovació està centrada en ajudar els alumnes a ser més autònoms en el seu aprenentatge (Pérez Gómez, 2007). El treball en grups de treball cooperatiu heterogenis, m'ha portat a treballar la importància dels "rols" per ajudar els alumnes en adquirir aquesta autonomia.

Objectiu: Actuar de forma autònoma
Capacitat d'actuar en una situació complexa.
<ul style="list-style-type: none">• Comprendre pautes i diferents models i normatives de comportament.
<ul style="list-style-type: none">• Tenir una idea clara de la normativa i pautes de treball que s'estan demanant.
<ul style="list-style-type: none">• Reconèixer les conseqüències directes i indirectes de les accions.
<ul style="list-style-type: none">• Escollir entre diferents possibilitats d'acció
Capacitat per tal d'elaborar projectes de treball.
<ul style="list-style-type: none">• Definir un projecte, dividir els rols i determinar els objectius per cada rol.
<ul style="list-style-type: none">• Identificar i avaluar els recursos necessaris, en primer lloc els que es tenen, i els que es necessiten.
<ul style="list-style-type: none">• Prioritzar els objectius. Què cal fer? Com fer-ho? Quan?
<ul style="list-style-type: none">• Aprendre de l'experiència, dels altres treballs realitzats amb l'equip.
Capacitats de manifestar i defensar les idees pròpies, els drets, les necessitats.
<ul style="list-style-type: none">• Comprendre els propis interessos.
<ul style="list-style-type: none">• Construir arguments d'una manera ordenada i reconèixer les necessitats i els deures.
<ul style="list-style-type: none">• Suggestir acords i donar solucions i alternatives de millora.

Figura 3-8. Objectius de la investigació: actuar de forma autònoma. Font: creació Pròpia

De la relació de competències aconsellades pel Parlament Europeu, el 18 de desembre de 2006, van sortir el RD 1513/2006 pel qual es marquen les competències bàsiques corresponent a l'educació Primària (BOE 8 desembre 2007) i RD 1631/2006 on es marquen les competències bàsiques corresponents

a l'ESO (BOE 5 gener 2007)², competències que s'han anat actualitzant fins a la publicació en el DOGC 2015³.

Jacques Delors en el seu treball "La educación encierra un gran tesoro" ens planteja, el repte, l'educació del s. XXI està basada en una pilars fonamentals, quatre en concret: aprendre a aprendre, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser, i això és important si aquest aprenentatge es realitza al llarg de tota la vida (Delors J. , 1986).

Avui en dia, en el món de l'educació, tothom parla de competències bàsiques, però em fa l'efecte que, no tots els que utilitzem aquest mot en fem un bon ús. Què entenem per competències? Una competència és la capacitat d'actuar amb eficàcia davant un tipus definit de situacions. Aquesta capacitat es recolza en certs coneixements; sense coneixements no hi ha competència, però si és cert que les competències incorporen coneixements, són molt més que aquests coneixements.

Les competències com ja he dit, mobilitzen coneixements, però també procediments i actituds. L'organització del currículum en assignatures, matèries, àrees que poden incloure una o més disciplines i que es justifiquen tant en la font epistemològica com en la font psicològica i pedagògica centrades més en com es construeix el coneixement i en com s'organitzen els processos d'ensenyament i aprenentatge ha de ser la base del treball per competències.

Responent a la pregunta si treballar per competències és una moda, crec que queda argumentat que no és una moda, és posar el pes en educació en els

²Currículum Educació Primària Decret 142/2007DOGCnúm 4915.
http://xtec.cat/~mmusson3/competencies_pri.pdf

³ Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.Núm6900-26.6.2015
<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>

protagonistes, els alumnes i com es genera l'aprenentatge, en el s.XXI el coneixement no pot estar limitat a l'àmbit de les disciplines acadèmiques.

Cal deixar de considerar secundaris els aspectes pragmàtics de l'ensenyament. L'enfocament competencial implica construir una relació amb el saber menys jerarquizada, fins ara el lloc més alt està situat en el saber acadèmic pur i aïllat de la quotidianitat i, molt per sota d'ell, els sabers nascuts de l'experiència.

També ens caldrà acceptar el desordre i el caràcter fragmentari dels sabers per fer front a problemes reals que ens proposa la realitat. Respecte a qualsevol situació real i concreta, sempre és possible reconstruir, pas a pas, de mica en mica el discurs teòric. Quan un mestre/professor dóna resposta a una pregunta, està sempre temptat a respondre, a anticipar-se i donar solucions abans d'hora, a totes les preguntes que encara no se li han formulat, ell construeix en molts casos una classe, un discurs magistral. Treballar per competències és donar lloc al discurs, al diàleg entre iguals, enriquir l'aprenentatge i així renunciar a voler dominar l'organització dels coneixements en la ment de l'alumnat, cal donar pes a l'aprenentatge dialògic (Racionero, 2015).

El professorat ha de esmerçar temps, esforços per anar més enllà dels continguts (Bunk, 1994) es planteja si un professor només ha de ser competent donant classes magistrals. I un professor competent ha d'acumular totes les competències: participatives, metodològiques, tècniques i socials. Hem de buscar nous models, la figura del magister, adquireix un nou significat, crea vincles, acompanya, suggereix vincles entre els sabers i les situacions i problemes reals. Després de llegir diferents materials que fan referència a les competències professionals en el món de la sanitat, em pregunto: Ens podem imaginar un cirurgià que mai no hagi entrat i practicat en un quiròfan?

Aquesta és una altra reflexió que em porta pensar que treballar per competències no pot ser una moda. Els professors hem de fer ús dels nostres sabers en contextos i accions reals. És possible imaginar-se un cirurgià que

només faci discursos teòrics? Els professors han de formar-se competencialment i al llarg de tota la vida.

3.3 La investigació en el treball cooperatiu

3.3.1 Els elements fonamentals de l'aprenentatge cooperatiu de Spencer Kagan: "Estructures cooperatives".

Spencer Kagan presenta un model basat en les estructures de treball, el seu model se centra en "Estructures cooperatives" (Kagan, Cooperative Learning, 1999).

Una estructura de l'activitat correspon a una manera d'organitzar diferents operacions. Aquest model coincideix amb el model que presenten Johnson i Johnson (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999) en alguns punts fonamentals, el punt més important és que tots consideren que dos dels elements bàsics de l'aprenentatge cooperatiu són: la interdependència positiva i la responsabilitat individual. Sense aquests dos elements és impossible que es produeixi un treball en equip i un treball cooperatiu. En aquesta investigació i seguint les directius del Dr. Pere Pujolàs (Pujolàs, El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido, 2008) han estat cabdals aquests dos aspectes.

Però tot i que he començat comentant els punts en comú, hi ha algunes diferències entre les dues propostes, el model dels germans Johnson s'insisteix en la interacció cara a cara. Spencer Kagan, va més enllà i concreta amb el que ell denomina: Participació Igualitària i Interacció Simultània. Spencer Kagan ha creat l'acrònim PIES (*Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation, Simultaneous Interaction*).

Participació Igualitària: Kagan, en el seu model no estructura la participació entre els membres de l'equip, deixa que la participació dels alumnes surti amb naturalitat, espontàniament.

Aquesta participació “desestructurada” em va portar en els primers moments de la investigació a molts conflictes, el motiu principal va ser que en els diferents equips van haver-hi alumnes que van monopolitzar la participació, i just els alumnes que tenien més dificultats, que els hi costava més verbalitzar, van quedar més arraconats. Això em va portar a realitzar les rúbriques que presento en els autoinformes 2a, 2b, 3. L'objectiu d'aquests autoinformes era sistematitzar en el treball dels nostres alumnes aquesta: participació equitativa i la interacció simultània.

Interacció Simultània: Kagan defensa la “interacció simultània”, alumnes interactuant alhora, junts, alumnes compromesos amb el seu aprenentatge. Aposta també per la importància de realitzar equips de quatre membres, ja que en aquests equips sempre hi haurà més interacció que en equips de tres o bé de cinc, argumenta que en equips de tres o cinc membres sempre hi ha alumnes que es queden sols, sense interactuar.

Just les estructures que hem escollit per treballar d'una manera més sistemàtica, ens han ajudat molt en aquest aspecte, no hem deixat a l'atzar aquesta participació.

“Que haya una “interacción estimulante cara a cara” o una “participación igualitaria” y una “interacción simultánea” dentro del equipo también contribuye a que cada uno tenga una imagen más positiva de sí mismo. Puesto que cuenta con el clima adecuado y con la ayuda de sus compañeros” (Pujolàs, 2008, p. 233).

Aquesta valoració ens proporciona una forta autoestima als nostres alumnes, cada membre de l'equip se sent valorat i respectat, aquest ha estat el motiu de realitzar la rúbrica de valoració del projecte d'investigació. L'objectiu era ajudar els alumnes a repensar en el seu procés de treball i en la seva participació en els grups de treball cooperatiu. *“La interacción entre iguales debe ser objeto de una atención especial por parte del profesorado que esté al frente de un grupo de clase organizado de forma cooperativa” (Pujolàs, 2008, p. 236)*

Per tant aquest ha estat el raonament que ens ha portat a redissenyar, diferents sessions i activitats per tal de treballar de manera sistemàtica les habilitats socials que necessitaran els nostres alumnes en aquest canvi de mirada.

3.3.2 La investigació sobre aprenentatge cooperatiu.

En relació a les investigacions sobre l'aprenentatge cooperatiu, tot i que Ovejero (Ovejero, 1990) recorda que Comenius, pedagog del segle XVII (1592-1679), ja creia que els estudiants es beneficiarien tant d'ensenyar altres estudiants com de ser ensenyats per altres estudiants, el treball cooperatiu és molt innovador en la nostra escola.

Al segle XVIII, Joseph Lancaster i Andrew Bell van treballar amb grups de treball cooperatiu a Anglaterra, i d'allí es van exportar a Estats Units. Allí aquesta tradició va ser continuada per Francis Parker. En aquest moment aquest moviment va adquirir molta força.

Ovejero (Ovejero, 1990) també destaca a John Dewey, el qual va destacar perquè va utilitzar l'aprenentatge cooperatiu com un element essencial del seu model d'instrucció democràtica.

Ell també fa referència als treballs de Triplett, l'any 1897, el qual ja deia que el treball cooperatiu era més eficaç que el treball individual, després serà Deutsch, el 1949, qui va presentar un treball sobre competició i cooperació, aquest serà segons Melero i Fernández la base dels primers estudis sobre la cooperació, (Melero & Fernández, 1995), és a dir són els autors que formen part de la primera generació d'estudis sobre l'aprenentatge cooperatiu.

D'entre els autors que tenen un paper més rellevant estan els germans Johnson i Johnson de la Universitat de Minnessota. Aquests autors dirigeixen el *Cooperative Learning Center* de la *University of Minnessota*, ells han elaborat el model de "*Learning together*" (1975), on expliquen les característiques bàsiques de l'aprenentatge cooperatiu.

Destaquen les seves aportacions sobre diverses estructures de l'aprenentatge: individual, competitiva i cooperativa, alhora que marquen les diferències entre cooperar i col·laborar.

Una de les tècniques més conegudes i aplicades és la tècnica del trencaclosques (*The jigsaw classroom*) que ens va arribar de la mà d'Elliot Aronson, de la *University of California* (Aronson, 1978).

Robert Slavin (Slavin, *Cooperative learning: Theory, reasearch and practice*, 1990) de la *John Hopkins University*, és un dels altres investigadors que ha desenvolupat mètodes d'aprenentatge cooperatiu, Slavin ha treballat sempre entorn al concepte d'equip (*team*).

Als anys noranta, en el que Melero i Fernández anomenen la segona generació d'estudis sobre l'aprenentatge cooperatiu, els estudis se centren més en la cohesió de grup, la preocupació sobre el treball cooperatiu recau en trobar la seva eficàcia i buscar la manera per cohesionar el grup per tal de desenvolupar habilitats socials (Melero & Fernández, 1995).

En els moments actuals, l'objectiu se centra més en comprovar l'eficàcia de l'aprenentatge cooperatiu en variables com el rendiment acadèmic, i variables socials.

De les investigacions d'aprenentatge cooperatiu en el nostre país, cal destacar els treballs de diferents autors com Ovejero (Ovejero, 1990), Monereo i Duran (Monereo & Duran, 2002) i Pujolàs (Pujolàs, 2003).

Vull destacar especialment la forta aportació que realitza en Pere Pujolàs (Pujolàs, 2004) en relació a dues idees que considero cabdals: la importància l'aprenentatge dialògic. No hi ha relació educativa sense diàleg entre els protagonistes de l'educació i una educació basada en l'estimació.

“No hay educación sin una fe profunda en las posibilidades de aquellos a quienes educamos –incluso de los que tienen alguna

discapacidad importante—, en su capacidad de superarse, de ir más allá, de aprender más de los que saben, en definitiva, de ser más” (Pujolàs, 2004, p.95).

Podríem dir que en aquest article desenvolupa estretament el terme “*ser más*”, Pujolàs realitza una crida a la comunitat educativa fent-nos repensar en un terme que ell denomina “*prácticas aspirina*” que “*tienen una acción anestésica que sólo llevan a la conservación de las cosas tal como están*” (Freire, 1976, p.131) ens cal repensar l’educació promovent els canvis i tenint la mirada posada en una educació inclusiva.

Pujolàs (2008) defineix amb profunditat què és l’aprenentatge cooperatiu i en què consisteix aquest canvi de mirada en l’educació. Pujolàs aporta dades basant-se en la tesi doctoral (Marín, 2001) on es demostra que estructurar les activitats d’ensenyament i aprenentatge, en una classe, de manera cooperativa proporciona als alumnes:

- **Motivació:** El treball cooperatiu motiva més els alumnes en el seu aprenentatge.
- **Convivència en l’aula:** La convivència i les relacions entre els companys millora moltíssim.
- **Rendiment acadèmic:** Els alumnes obtenen un rendiment acadèmic més alt, els alumnes d’un nivell més baix se senten recolzats i ajudats pels seus companys de l’equip i treballen més.

Si organitzant l’aprenentatge de forma cooperativa s’aconsegueix tot això, amb aquesta investigació, intento qüestionar-me, plantejar què és el treball cooperatiu i quins elements, condicions, i canvis haurem de donar en l’aula perquè puguem parlar d’aprenentatge cooperatiu.

Estructura d'activitat cooperativa (A):



Figura 3-9. Estructura d'activitat cooperativa. Font: extret de Pujolas. Programa CA/AC per ensenyar a aprendre en equip.

Estructura d'activitat cooperativa (B):

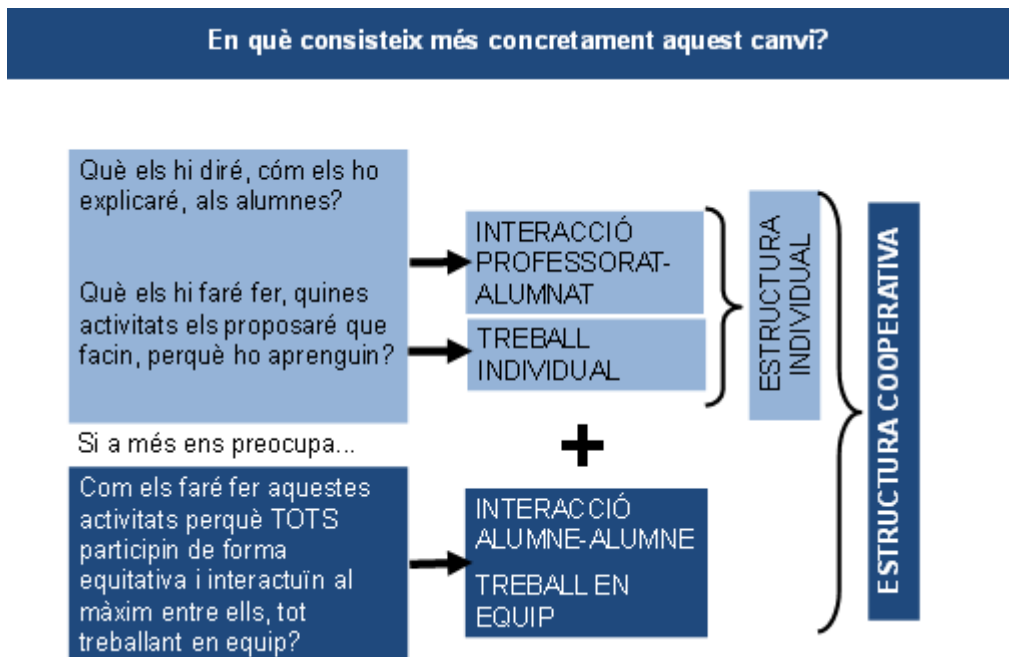


Figura 3-10. Estructura d'activitat cooperativa (B). Font: extret de Pujolas. Programa CA/AC per ensenyar a aprendre en equip.

En Pere Pujolàs (Pujolàs, 2008) defineix en profunditat què és l'aprenentatge cooperatiu. Determina tres àmbits d'intervenció diferents, però

complementaris. Són objectius cabdals: aprendre els continguts i aprendre a treballar en equip.

Pujolàs (2008) destaca en aquest article, el títol de l'article està basat en un llibre de Slavin (Slavin, Learning to cooperate, cooperating to learn, 1985), que cal ensenyar els nostres alumnes a treballar en equip, i ho hem de fer d'una manera més sistemàtica.

Com podem ajudar-los? Ens fa repensar aquest article que cal ajudar-los principalment en:

- Ajudar a organitzar-se com a equip.
- Planificar el treball.
- Revisar el funcionament de l'equip de forma periòdica.
- Establir objectius de millora.

L'objectiu de planificar sistemàticament aquest treball en equip és per Pujolàs, una manera perquè els alumnes de mica en mica, planificació darrera planificació, sàpiguen treballar més i millor.

En Pujolàs posa de manifest també que un element essencial és la forma d'organitzar l'activitat educativa en l'aula. I recalca els avantatges del treball cooperatiu en l'aprenentatge dels nostres alumnes.

Per Pujolàs aquests avantatges del treball cooperatiu són:

- Potencia l'aprenentatge de tots els alumnes.
- Ajuda a aprendre conceptes, procediments, actituds, valors i normes.
- Ajuda a desenvolupar bona part de les competències bàsiques que assenyalava el currículum de la LOE (Real Decreto 1513, 2006).

- Facilita la participació activa de tots els alumnes en procés d'aprenentatge. Accentua el protagonisme del procés.
- Crea un clima en l'aula molt favorable per l'aprenentatge.
- Facilita la interacció de tot l'alumnat i la inclusió. Entre tots els estudiants es dona una relació més intensa i de major qualitat.

Per tant segons l'estructura de l'activitat que el professor proposa en l'aula, es produeix un canvi en l'aprenentatge dels nostres alumnes, Pujolàs ho denomina "forces" que determinen un "moviment". La **individualitat**, la **competitivitat** i la **cooperació** són tres qualitats diferents que pot tenir l'estructura de l'activitat d'una classe, segons quina sigui la naturalesa de la relació que s'estableix entre els alumnes del grup-classe i segons quines siguin les finalitats que es persegueixen.

- **Estructura de l'activitat individualista:** L'alumne pot realitzar el seu aprenentatge, aconsegueix el seu objectiu, però no hi ha interdependència de finalitats, realitza l'aprenentatge independentment de que la resta ho aconsegueixi.
- **Estructura de l'activitat competitiva:** L'alumne aconsegueix el seu objectiu, només si els altres no l'aconsegueixen, per tant es dona el que s'anomena interdependència negativa de finalitats.
- **Estructura d'activitat cooperativa:** L'alumne aconsegueix la doble finalitat, aprendre el que el professor els ensenya i contribuir a través del treball en equip, a fer que ho aprenguin també els seus companys. En aquest cas hi ha entre els alumnes una interdependència positiva de finalitats.

Per tant si els centres escolars volen realitzar una educació de qualitat i inclusiva, han de facilitar que en les seves aules es treballi de forma cooperativa. A partir d'aquí en Pujolàs, remarcarà la importància dels grups de treball heterogenis i de crear en les aules autèntiques comunitats d'aprenentatge.

Una aula que s'ha transformat en una petita "comunitat d'aprenentatge" i que està organitzada en petits grups de treball cooperatiu, els alumnes tenen molt més protagonisme en el seu aprenentatge, i participen de forma molt activa en tot el procés d'aprenentatge, en la gestió i organització de l'aula, comparteixen fins i tot responsabilitats amb el professorat, les d'ensenyar a d'altres alumnes.

Aquest protagonisme dels estudiants, la seva participació activa, i la seva responsabilitat compartida, a més a més de la cooperació i l'ajuda mútua, són els que Pujolàs denomina pressupòsits bàsics de l'aprenentatge cooperatiu (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Quan es creen en l'aula aquestes "comunitats d'aprenentatge" el "clima" de l'aula és molt favorable per l'aprenentatge, ja que s'han donat les condicions emocionals i les relacions imprescindibles perquè els alumnes puguin aprendre realment.

Pujolàs (2008) dóna molta importància a la necessitat de buscar, desenvolupar i adaptar recursos didàctics que permetin desenvolupar un aprenentatge cooperatiu. Aquest autor parla de tres àmbits d'intervenció estretament relacionats:

Àmbits d'intervenció en l'aprenentatge cooperatiu.

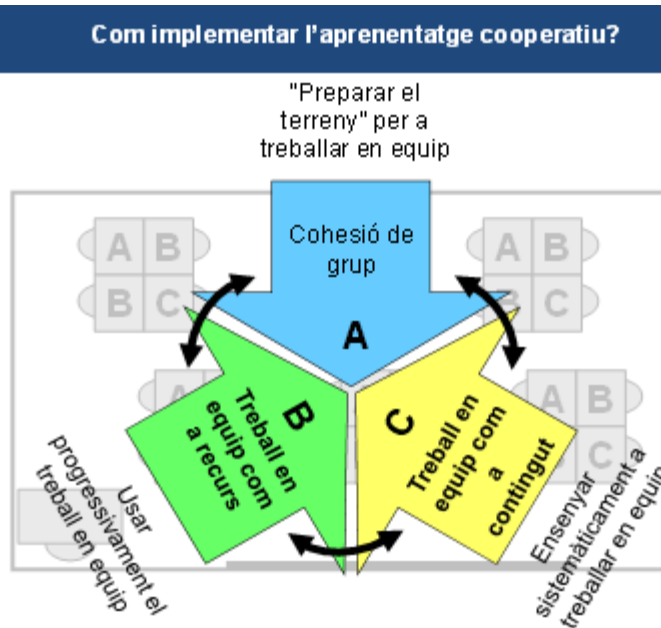


Figura 3-11. Àmbits d'intervenció per tal d'implementar l'aprenentatge cooperatiu en l'aula. Font: Pujolas 2008, 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo, p. 143.

- **Àmbit d'intervenció A: Cohesió de grup.** Són les activitats que afavoreixen que els alumnes d'una classe es converteixin en una petita comunitat d'aprenentatge, i es coneixin més i millor.
- **Àmbit d'intervenció B: Treball en equip com a recurs per a ensenyar.** Treballar d'aquesta manera té la finalitat que els alumnes aprenguin millor els continguts escolars perquè s'ajuden els uns als altres.
- **Àmbit d'intervenció C: El treball en equip és un contingut a ensenyar.** Són totes les actuacions encaminades a ensenyar els nostres alumnes, d'una forma explícita i sistemàtica a treballar en equip.

Pujolàs destaca la forta interrelació que existeix entre els tres àmbits, arribats aquí, recordava la infinitat d'exemples que en Pere Pujolàs ens donava en les diferents sessions que va realitzar en l'escola per tal de motivar els professors a implementar activitats dels diferents àmbits. A ell li agradava posar nom als alumnes, i ens parlava de les dificultats de la Tomasa en no sentir-se formar part del grup.

- **Àmbit d'intervenció A: Cohesió de grup:**

Les activitats de cohesió de grup són cabdals per preparar el clima favorable a la cooperació, a l'ajuda mútua i a la solidaritat. Cal crear consciència d'una petita comunitat d'aprenentatge.

Segons Pujolàs (2008) l'espai i el temps privilegiat per intervenir en aquest àmbit és la tutoria. Cal, en aquest espai, crear consciència de grup, ajudar i facilitar que els alumnes es coneguin millor, que interactuïn de forma positiva, que estiguin motivats per treballar plegats en equip, és el moment d'aprendre a prendre decisions consensuades. “Com més cohesionat estigui el grup més fructíferes seran les successives experiències de treball en equip” (Pujolàs, 2008, p. 26). He adjuntat en el mur digital la relació de les entrevistes que vaig realitzar mensualment amb els meus alumnes, alhora que em vaig entrevistar trimestralment amb cada família. Era cabdal aconseguir aquesta cohesió de grup i un bon clima d'aula.

Quan Pujolàs parla de clima i ambient de l'aula es basa en els estudis que Rosa Marchena aquesta autora inclou dos elements “socials” –la interacció del professorat amb l'alumnat i la interacció entre iguals– i un element “cultural” –la disponibilitat de l'alumnat a les tasques– com els factors que condicionen l'ambient d'una classe (Marchena, 2005).

El primer factor que determina l'ambient d'una classe seria, doncs, la interacció del professorat amb l'alumnat. Marchena recorda algunes experiències saludables que es produeixen en l'aula i que crec que són molt adients en aquest apartat de la cohesió de grup:

- El professor veu a l'alumne com un ser únic i singular, aprecia a cada alumne pel que és.
- El professor personalitza el seu ensenyament perquè té en compte les diferències del seu alumnat.

- El professor aprofundeix contínuament en el contingut de les matèries que ensenya, és molt important un ensenyament de qualitat.
- El professor utilitza l'energia positiva i procura que els alumnes aprenguin amb alegria, que gaudeixi estudiant.
- El professor ajuda que l'alumne aprengui de manera significativa, que sigui capaç de donar sentit a les seves pròpies idees.
- El professor comparteix l'ensenyament amb l'alumnat, els alumnes també són responsables d'ensenyar-se mútuament.
- El professor aspira a assolir la independència i l'autonomia de l'alumne, l'alumne passa a ser el protagonista del seu aprenentatge i a autoregular-se en el seu propi aprenentatge. Aquest és justament amb la personalització de l'ensenyament i l'aprenentatge cooperatiu, un dels tres pilars que cal afavorir perquè alumnes diferents aprenguin junts.
- La disciplina s'exerceix d'una manera diferent, els alumnes decideixen les normes de funcionament i les han de fer complir.

Desenvolupar una classe seguint aquests paràmetres que ens proposa Marchena ens portaran sens dubte a l'èxit en l'apartat de la cohesió de grup. "Fer classe en un aula on hi ha cohesió i companyonia és percebre un panorama d'un color més agradable a l'hora d'ensenyar" (Marchena, 2005, pp. 164-165).

Són aquestes idees les que em van portar a dissenyar dues activitats per tal d'aconseguir aquesta cohesió de grup: la maleta viatgera i una passejada per la meva vida.

El segon factor que condiciona l'ambient de classe és la interacció entre iguals. En un ambient de classe positiu les relacions entre l'alumnat han de ser d'amistat, els alumnes s'han de respectar, i han de ser solidaris els uns amb els altres.

Si volem aconseguir que les aules siguin autèntiques comunitats d'aprenentatge cal afavorir activitats que treballin en aquest doble sentit: d'una banda, ajudar els alumnes a que es coneguin millor, així ells mateixos es valoraran millor, i millorarà la seva autoestima, i d'altra banda cal ajudar-los a que entenguin que treballar de forma cooperativa és millor que treballar individualment. “És molt important, gairebé imprescindible, que els nois vagin reflexionant i descobrint a poc a poc la importància de treballar en equip” (Pujolàs, 2003, p. 97).

Finalment, el tercer factor que configura l'ambient d'una aula, és la disponibilitat de l'alumnat a les tasques, ens ho explica Rosa Marchena (2005).

S'han de donar dues condicions relacionades amb la disponibilitat dels alumnes cap a les diferents tasques de la classe:

- Els alumnes han de sentir-se capaços de fer les tasques que els hem proposat.
- Els alumnes s'han de sentir a gust en la classe realitzant aquestes activitats.

Una primera manifestació de l'autonomia dels estudiants podria ser que els alumnes tinguessin l'oportunitat d'escollir entre diferents activitats o bé entre diferents tipus d'activitats. Estem proposant realitzar tot el contrari al que Freinet (Freinet, 1990) va denominar “treball de soldat”, entès com un treball monòton i sense sentit.

Ajudar que les tasques proposades tinguin sentit pels nostres alumnes, ensenyar “la funcionalitat” del que els diem que facin, només així trobaran gust al que fan i facilitarem que vulguin fer el que fan. És molt important que els alumnes sentin que donem “valor” al seu treball, al seu aprenentatge, només així es consideraran valuosos, i tindran un autoconcepte positiu i en conseqüència una autoestima alta. Aquí vàrem realitzar una convivència d'investigació, que ens va aportar moltes dades respecte a l'ambient i la cohesió.

Volia destacar un element que he incorporat en aquest punt de la recerca, basant-me en els estudis de Johnson i Johnson (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). Donar als alumnes dossiers de treball amb les explicacions molt clares del que se'ls demana. *“El aprendizaje cooperativo requiere una evaluación basada en criterios”* (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 69). Aquest ha estat el motiu de la incorporació de les rúbriques en el sistema d'avaluació.

Pujolàs (Pujolàs, *Aprender juntos* alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula, 2003) va més enllà i apunta que “formar part d'un equip d'aprenentatge cooperatiu, que formar part d'una classe que s'ha convertit en una “comunitat d'aprenentatge”, contribueix a sentir-se valorat” (Pujolàs, 2008, p. 8). Treballar en equip i en grups de treball cooperatiu ens pot ajudar a superar amb més facilitat les pors a fer el ridícul, al fracàs, ja que en l'equip sempre hi ha algú que està disposat a ajudar.

L'estructura d'aprenentatge cooperatiu ajuda a desenvolupar interaccions molt saludables entre el professorat i l'alumnat, i entre iguals, alhora que facilita una major disponibilitat de l'alumnat cap a les tasques que ha de realitzar.

- **Àmbit d'intervenció B: Treball en equip com a recurs per a ensenyar.**

Les interaccions de l'àmbit A no són exclusives de l'aprenentatge cooperatiu, però sí que són una part fonamental per poder realitzar el treball cooperatiu. Quan s'ha aconseguit millorar l'ambient de l'aula, és molt més fàcil implementar activitats cooperatives.

En aquest cas, és un exemple clar el canvi que he anat realitzant en el disseny de les meves classes des del moment que vaig començar aquesta recerca.

En una classe que anomenaré A (tradicional), la meva tasca com a professor era preparar-me els continguts que volia treballar amb els meus alumnes i tot seguit, després d'una explicació, passava a realitzar un seguit d'activitats. Els meus alumnes, treballaven, en molts casos individualment, i

després passàvem a comentar els resultats. En molts casos, en la classe, participaven molt pocs alumnes.

Al començar aquesta recerca, vaig començar a organitzar grups de classe, grups heterogenis, el primer any em va costar molt realitzar aquests grups, en el curs escolar 2015-2016, els alumnes en arribar el primer dia de curs, ja es varen trobar una carpeta amb el nom dels seus companys de grup.

L'aula es divideix en grups d'alumnes, quatre alumnes per equip, el professor després de la seva explicació, els dóna les tasques que han de realitzar. Hi ha dues condicions molt importants: participació equitativa i interacció simultània.

Cada membre de l'equip escull una de les activitats, i dirigeix l'activitat, entre tots decideixen la millor manera de fer-la, un cop han arribat a un acord, escriuen en el full la resposta i passen a la següent qüestió. Tots han participat i s'han responsabilitzat d'una tasca.

Aquesta estructura cooperativa, ajuda que els alumnes s'ajudin, que comptin amb els altres, busquen entre tots la millor forma de solucionar els exercicis, i el que és millor, aprenen que diferents maneres de pensar poden portar-nos a la mateixa solució.

En el primer any de la recerca, tot i que em va costar molt la cohesió de grup, un cop vàrem començar a treballar amb equips de treball cooperatiu, les actuacions pròpies d'aquest àmbit d'actuació van portar als meus alumnes experiències molt positives, els alumnes van valorar molt l'ajut immediat dels seus companys quan alguna cosa els costava, i van valorar molt positivament les aportacions que aquest treball en equip els facilitava. He adjuntat en la recerca, en el mur digital, el conte que varen realitzar els meus alumnes en grups de treball cooperatiu. Va ser una de les primeres experiències en treballar equips heterogenis.

Respecte aquest tema l'organització dels equips, m'he basat en les aportacions de Jonhson i Johnson (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). Ells organitzen els equips de tres maneres: grups formals, grups informals, i els grups de base cooperativa, són aquests últims els que denominen grups d'aprenentatge heterogenis, i són els mateixos grups dels que ens parla Pujolàs(2001). Són equips de funcionament a llarg termini, mínim un curs, amb alumnes permanents i amb rols molt ben repartits.

En què es caracteritzen aquests equips, què els farà diferents? Aquesta era una de les preguntes que em formulava, doncs bé i seguint les aportacions de Johnson i Jonhson (1999) "*Permiten a los alumnos establecer relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares y a tener un buen desarrollo cognitivo y social*" (Johnson, Jonhson, & Holubec, 1999, p.15).

En aquesta recerca, he passat per diferents fases en referència al treball en grups cooperatius. En un primer moment, durant el primer any de plantejament de la tesi, vaig treballar en el que Jonhson anomena "**Grups pseudoaprenentatge**", és a dir, els meus alumnes obeïen les meves directrius, treballaven junts, però no tenien interès en fer-ho, no entenien per què els serviria aquesta manera de treballar, veien com n'era d'important la seva avaluació i no veien relació entre el seu treball i la seva avaluació, treballaven junts, però competien entre ells.

La següent fase, va ser el que aquests autors denominen "**Grups de treball tradicionals**", les activitats realitzades en aquest nivell han d'aportar als participants petites experiències positives del seu treball en equip (Pujolàs, et al., 2011). "Si aquestes experiències són positives, els mateixos participants demanen poder treballar més sovint d'aquesta manera" (Pujolàs, 2011, p. 78).

M'agrada l'eslògan que fa servir Spencer Kagan, "Aprèn avui, aplica-la demà i utilitza-la tota la vida" ("*Learn it today, apply it tomorrow and use it for the rest of your life*") (Kagan, Structures and Learning Together. What is the difference?, 2010).

En un altre apartat de la tesi he sintetitzat les estructures que de la mà de Pere Pujolàs vàrem anar treballant en la meva aula. El primer any de la recerca, vàrem començar per les més simples, i poc a poc vàrem anar introduint noves propostes, fins arribar a les més complexes.

Les estructures més complexes, són més conegudes com tècniques cooperatives, i s'han d'aplicar en tasques, projectes que duren més sessions de treball, nosaltres les hem treballat per exemple en els grups d'investigació, en les convivències d'estudi.

Totes aquestes estructures, les simples i les complexes, en si mateixes no tenen contingut, són estructures que s'apliquen per tal de treballar diferents continguts de qualsevol àrea del Currículum de Primària. En aquesta recerca les he aplicades en l'àrea de llengua catalana.

Spencer Kagan (Kagan, Cooperative Learning, 1999) parla de "Estructures cooperatives" i concreta que hi ha dos elements fonamentals perquè es produeixi aprenentatge cooperatiu: participació igualitària i interacció simultània. Des de la primera sessió amb Pere Pujolàs, aquests dos elements han format part d'aquesta recerca, Pujolàs ens va ensenyar que davant del disseny de qualsevol activitat d'aprenentatge cooperatiu ens calia plantejar-nos els següents interrogants: Hi haurà participació igualitària? Hi haurà interacció simultània? A més a més no hi pot haver treball cooperatiu sense interdependència positiva i responsabilitat individual. Kagan ho sintetitza creant un acrònim PIES (*Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction*).

- **Àmbit d'intervenció C: El treball en equip és un contingut a ensenyar.**

Aquest ha estat l'àmbit que més ens ha costat, perquè els alumnes treballin en equip, és fonamental que es preparin per treballar d'aquesta manera, ho han d'aprendre.

Cal ensenyar que els alumnes es reparteixin els diferents rols, han de saber i els hem d'ajudar a especificar els objectius que es marquen, les fites que volen assolir, cal ensenyar-los a organitzar-se com a equip i això passa per organitzar els diferents rols, distribuir les responsabilitats que els alumnes tenen dintre de l'equip, com es distribueixen les diferents tasques. La millor manera d'aprendre és practicant els diferents rols, i agafar responsabilitats. He adjuntat el document que vaig realitzar per tal que els meus alumnes entenguessin la importància d'assumir diferents responsabilitats i compromisos en les diferents tasques i rols.

He pogut constatar, després de moltes dificultats, en la importància d'aquest àmbit d'intervenció. Perquè un equip sigui eficaç, el primer que ha de tenir clar són els objectius que es volen aconseguir. I en aquest cas, el primer que han de tenir clar els alumnes, és que l'objectiu prioritari és que tots han de progressar en l'aprenentatge. Tots han de saber més en finalitzar el tema, cadascun amb les seves capacitats, no es tracta que tots els alumnes aprenguin el mateix, però sí que tots hagin millorat en el seu aprenentatge.

El segon objectiu és igualment clar: ajudar-se els uns als altres, cooperar junts, per progressar en els aprenentatges. Això és el que Pujolàs denomina tècnicament "interdependència positiva de finalitats".

Un cop arribats aquí, vaig començar a aplicar els diferents rols entre els meus alumnes i vaig dissenyar una fitxa de motivació en la realització de les seves tasques.

Els rols dintre de l'equip són: coordinador, secretari, responsable de material, portaveu. És important assignar un rol a cada membre de l'equip, que cada membre tingui molt clar què ha de fer, quines responsabilitats ha d'assumir perquè les tasques surtin bé. El següent pas serà distribuir-se bé el treball, que tots hi participin i així millorar en el que es denomina la interdependència positiva de tasques.

Els equips amb la divisió clara de tasques, s'anomenen **Equips base**, ara passaran a ser les unitats bàsiques de distribució dels alumnes. Ja no estem parlant d'equips esporàdics, ara els alumnes treballen en grups estables, cada vegada que el professor treballarà amb aprenentatge cooperatiu, els alumnes treballaran junts.

Hem pogut comprovar que a mesura que treballen junts, els alumnes es coneixen més, es fan més amics, i això incrementa la **interdependència positiva d'identitat**.

Per incrementar aquesta **identitat positiva** vaig decidir posar un nom i una xifra a cada equip, els alumnes van buscar un logotip que identificava el seu equip i van crear un eslògan. Cada equip, a més a més, té un portafoli identificatiu on emmagatzema els seus treballs, i guarda els seus documents de recerca, de treball, papers... És el que denominem quadern de l'equip.

Les habilitats socials que més s'han fomentat en el treball en equip són les següents: usar un to de veu adequat, un aspecte que ens va costar, respectar el torn de paraula, no treure's la paraula de la boca, respectar l'ordre de participació, escoltar amb atenció als seus companys, compartir; des de les idees, a les coses materials, demanar ajut quan cal, demanar-ho bé, amb correcció, saber acceptar l'ajut, ajudar amb bon tracte als companys, acabar la feina, fer la feina ben feta... Totes aquestes habilitats socials passaran a convertir-se en el que es denomina compromisos personals. Em reuneixo sovint amb cada equip i fem una revisió dels rols i els compromisos personals que han acceptat perquè el grup millori i realitzi bé les diferents tasques.

Com estic constatant en la investigació, és important el caràcter regular de l'equip, des del primer moment de la recerca els he plantejat com grups estables trimestralment.

El següent pas, un cop distribuïts els rols, cada trimestre s'elabora un Pla de l'Equip, aquest pla és el mitjà fonamental per treballar aquest nivell d'intervenció.

El Pla de l'Equip és una declaració d'intencions, m'agrada dir que és un contracte, i s'hi fa constar el càrrec i el rol que cada alumne s'ha compromès que realitzarà, és el document on s'apunten tots els compromisos personals.

L'equip es reuneix amb el professor i parlen i avaluen aquest Pla de l'Equip, revisen junts el funcionament de l'equip, es parla de les coses que surten molt bé, i es marquen aspectes en què l'equip ha de millorar. A partir d'aquesta valoració, es marquen aspectes per tal de seguir millorant.

Tot i que en un primer moment de la recerca, em va costar veure la importància d'aquests equips base, aquesta estabilitat i que els membres romanguin temps junts és molt important, els equips han d'estar temps junts per tal de poder realitzar diferents plans d'equip, per així consolidar els bons aprenentatges, però també i no menys important, per poder canviar i millorar el que no fan bé.

Planificació rere planificació, porta a millorar, a interioritzar el funcionament del treball. Aquest curs escolar, any de consolidació del projecte, els alumnes quan comencen un treball ja es reparteixen els rols des del primer moment.

M'aporta reflexió la idea que ens transmet Pere Pujolàs (Pujolàs, Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo, 2008) quan parla de la tendència que tenim els educadors en fer complicades i rebuscades qüestions que poden ser fàcils, ara bé com ens recorda Gimeno (Gimeno, 2000) davant de problemes educatius complexos ens cal una "Pedagogia de la complexitat", anomena aquest terme per parlar "*una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras*" (Gimeno, 2000, p. 34).

El repte que ens hem de plantejar com a educadors, és ensenyar junts a alumnes que són molt diferents, i això cal fer-ho en una mateixa aula.

Constato en les meves aules, curs rere curs, que no podem reduir aquest problema educatiu amb simplicitat, ens cal replantejar la manera que tenim d'ensenyar i d'organitzar l'aula. Cal donar més força i protagonisme a l'alumne, tenint molt present que cada alumne és únic.”*Y la forma de solucionar este "problema", o mejor dicho de dar respuesta a este "reto", no es anulando, reduciendo o simplificando la "diversidad" de los estudiantes y seguir enseñándoles de acuerdo a los principios de la "pedagogía de la simplicidad", sino cambiando la forma de enseñarles y de organizar la actividad en el aula, aunque sea más compleja” (Pujolàs, 2008, p.70).*

L'estructuració cooperativa de l'activitat acadèmica en l'aula estaria en la línia d'aquesta “pedagogia de la complexitat”.

L'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic d'equips estables (4-5 alumnes) per tal d'aconseguir aprofundir al màxim en l'aprenentatge de cada membre.

Pujolàs (2008) argumenta que els membres d'un equip de treball cooperatiu tenen una doble responsabilitat: aprendre el que el professor els ensenya i ajudar als seus companys perquè ells, també assoleixin l'aprenentatge. *“Los equipos de esta índole persiguen una doble finalidad, aprender los contenidos escolares y aprender a trabajar en equipo, como contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar...” (Pujolàs, 2008, p.137).*

En un altre article Pujolàs (Pujolàs, La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo, 2009) aporta més dades sobre la qualitat d'aquests equips base, i ens dóna més informació sobre la importància de la interdependència positiva dels nostres alumnes. Un bon treball en equip és aquell que ajuda els nostres alumnes a especificar els objectius d'aprenentatge, els ajuda a posar-se reptes que assolir “interdependència positiva de finalitats”.

El treball en equip, ens ajudarà a dividir els diferents rols i responsabilitats que cada membre es marcarà “interdependència positiva de rols”, ens ajudarà a repartir les tasques “interdependència positiva de tasques”. Fins i tot

aconseguiem una “interdependència positiva d’identitats” si hem realitzat correctament aquest treball en equip. Cada grup de treball s’ha convertit en una autèntica comunitat d’aprenentatge.

En la recerca que he realitzat, he pogut constatar que això es produïa, a l’analitzar el treball de recerca que els alumnes de sisè de primària han realitzat. Seria una evidència que aporto en aquest punt de reflexió, ja que cada article, cada llibre que m’ha acompanyat en aquesta recerca, ha estat en un primer moment lletres que han cobrat vida, i vida en l’aula com es pot veure en el mur digital.

Nancy Madden en una conferència organitzada per la Fundació Bofill ens parlava de la importància en el seu projecte *Success for All* de l’aprenentatge cooperatiu. Es lamentava de la potencialitat que atribuïm a l’aprenentatge cooperatiu en les aules, i de la poca presència real que té en elles. Un dels pilars de l’èxit adquirit pel seu projecte ha estat per com l’aprenentatge cooperatiu ajuda en la concepció de l’aprenentatge com un procés de naturalesa social; i que a la vegada, estimula la motivació i la implicació dels alumnes (Madden, 2015).

L’aprenentatge cooperatiu, ens apuntava Nancy Madden, pot oferir una metodologia adequada al tractament d’un gran ventall de problemes educatius. Ella destacava especialment dues idees que em van semblar molt enriquidores: com ajuda el treball cooperatiu a tot l’alumnat a coresponsabilitzar-se de l’aprenentatge, i en com es posen en joc de manera simultània i integrada competències de tipus social, emocional, actitudinals, de cooperació...per fer front a la complexitat de l’aprenentatge.

En la recerca que estic realitzant m’he basat en Johnson i Johnson (1999), respecte als membres de l’equip, quatre, “*cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mayor*” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 39), respecte a la distribució dels alumnes, per tal d’ajudar-los a coresponsabilitzar-se del seu aprenentatge.

Quatre és el nombre ideal de membres d'un equip, els equips que millor han funcionat en aquesta recerca han estat formats per quatre membres. M'he vist obligada a tenir un grup de cinc alumnes, i hem anat tenint conflictes,estic d'acord en l'argument de Johnson:

“Al aumentar las dimensiones del grupo, disminuyen las interacciones personales entre los miembros y se reduce la sensación de intimidad. El resultado suele ser un grupo menos cohesionado y una menor responsabilidad individual para contribuir al éxito del trabajo del grupo” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 40).

També per solucionar els conflictes, he anat seguint les pautes d'aquests autors, *“El alumno más aislado formará un grupo con dos de los compañeros más populares, solidarios y serviciales de la clase”* (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 44).

Tots els equips de treball són grups heterogenis:

“Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas (...) los grupos de trabajo heterogéneos tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material, todo lo cual incrementa la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo de los alumnos” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p.41).

La selecció dels alumnes ha estat realitzada pel claustre de professors, *“Esto le permite asegurarse de que en ningún grupo haya una mayoría de alumnos poco laboriosos, o de que no queden juntos dos alumnos que tienden a alterar mutuamente sus conductas”* (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 44)

En aquesta recerca he tingut especial cura en dignoticar els alumnes que estan aïllats, Johnson parla de la importància de diagnosticar aquests alumnes:

“Estos son los alumnos “de alto riesgo” que necesitan de la ayuda del docente. El alumno más aislado formará un grupo con dos de los compañeros más populares, solidarios y serviciales” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 44). Aquest han estat els motius de la distribució dels alumnes en equips de treball: heterogenis, petits, de quatre/cinc membres i estables.

Un altre aspecte que hem tingut en compte, des del primer moment de la recerca, ha estat la distribució espacial en l'aula, “La disposició del aula afecta las oportunidades de los alumnos de establecer contacto y entablar amistades” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 46) per aquest motiu hem distribuït l'alumnat en l'aula de la següent manera:

Organigrama de l'aula abans i després de la investigació:

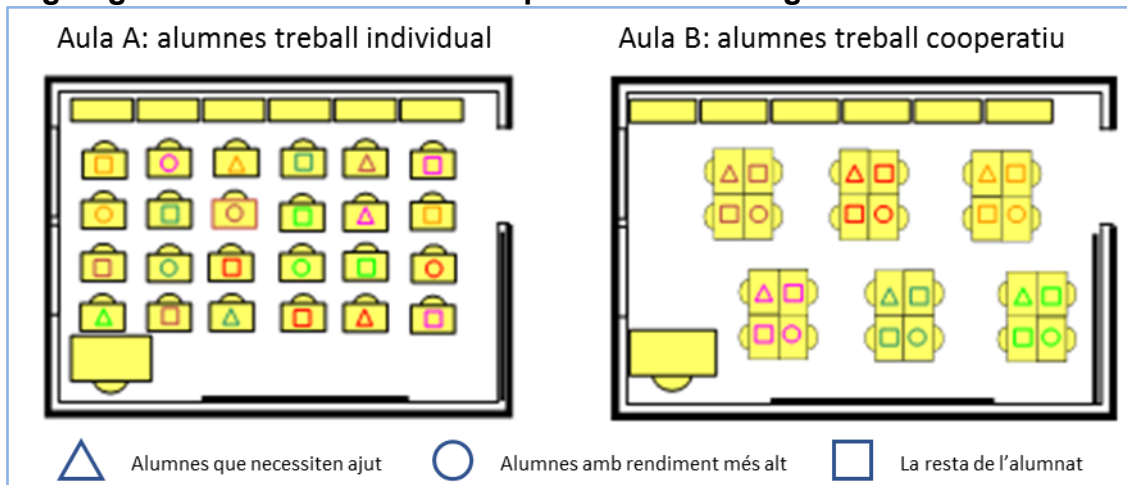


Figura 3-12. Organització de l'aula. Font: Pujolàs, 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo, 2008, p. 194.

“La disposición y el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan casi todas las conductas de los alumnos y del docente, y pueden facilitar o bien obstruir el aprendizaje” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 47).

3.3.3 La distribució dels alumnes en diferents tipus d'equips

- **Els equips base:**

Els equips base són els que són permanents (llargs períodes: un trimestre, un curs...) i sempre de composició heterogènia. Pujolàs ens va aconsellar, des del primer moment de la recerca que és important que durin un llarg període de temps. Ara bé en la nostra recerca, hem anat combinat els equips base amb altres formes d'agrupament, un exemple seria els grups de treball esporàdics que hem realitzat en determinats temes.

La manera que hem organitzat els equips base, ha estat amb un sociograma, cada alumne havia d'escriure tres persones amb les quals volia treballar, i el claustre de professors va realitzar una selecció dels grups basant-nos en tres elements fonamentals:

- Cada equip estava representat per un membre del Consell de Curs⁴.
- Cada equip té un alumne amb resultats acadèmics alts/mitjans/baixos.
- Cada grup té algun alumne amb capacitat de lideratge social i un amb dificultats en relacionar-se.

- **Equips esporàdics**

Els equips esporàdics es formen i duren al llarg d'una classe, temps junts per resoldre un tema, una qüestió determinada, resoldre un problema.

⁴ El Consell de Curs és l'òrgan que tenen els alumnes per representar-se davant els professors i davant els seus companys d'aula. La seva missió és proposar millores pel seu curs, facilitar la convivència i el treball a l'aula. La participació de l'alumnat en la gestió de la classe canalitza molt bé amb aquest consell de curs.

El nombre de membres també pot variar molt: nosaltres hem realitzat treball per parelles, i ens ha servit per preparar i agafar informació per tal de preparar els equips base.

Aquests equips també estan formats de manera heterogènia, els hem format amb alumnes de diferents capacitats.

- **Equips d'experts**

Els equips d'experts estaran formats per un membre de cada equip de base, aquest s'incorpora a l'equip d'experts i allí s'especialitzarà en un tema, en un procediment.

Cada membre de l'equip base formarà part d'un equip d'experts, així un cop haurà passat a ser un expert del tema treballat, tornarà al seu equip base, i allí compartirà amb la resta de l'equip el seu aprenentatge. És molt important que cada alumne intercanviï els seus coneixements, allò en què ha esdevingut un expert, amb els seus companys, fins que tots aprenguin tots els procediments i siguin experts en tots els temes treballats.

3.3.4 Les normes de funcionament del grup: L'organització interna de l'equip.

Un pas fonamental en l'aprenentatge cooperatiu és elaborar les normes que regularan el funcionament de cada equip. Són la normativa que tothom, cada membre de l'equip haurà de complir i haurà de demanar que compleixin els seus companys.

Seguint a Pujolàs (2003) hem fet que les normes siguin proposades pels mateixos alumnes, amb l'ajut de la professora, però consensuades entre tots.

Durant el curs 2015-2016, i abans de preparar la sessió on vàrem discutir la normativa, vaig donar als alumnes una mostra del decàleg que s'inclou en el quadre (Pujolàs, 2003, p.113).

Decàleg del treball cooperatiu.

El treball cooperatiu: normativa proposada

- 1. Compartir-ho tot.**
- 2. Treballar en silenci.**
- 3. Demanar la paraula abans de parlar.**
- 4. Acceptar les decisions de la majoria.**
- 5. Ajudar els companys.**
- 6. Demanar ajuda quan es necessiti.**
- 7. No rebutjar l'ajut d'una company/a.**
- 8. Fer la feina que em toca.**
- 9. Participar en tots els treballs i les activitats de l'equip.**
- 10. Complir aquestes normes i fer-les complir als altres.**

Figura 3-13. Decàleg del treball cooperatiu. Font: adaptada de Pujolàs 2003, p. 113

Treballar en equip no és fàcil ni senzill, per tant una de les coses que hem vist que són cabdals és, ajudar-los a organitzar-se com a equip.

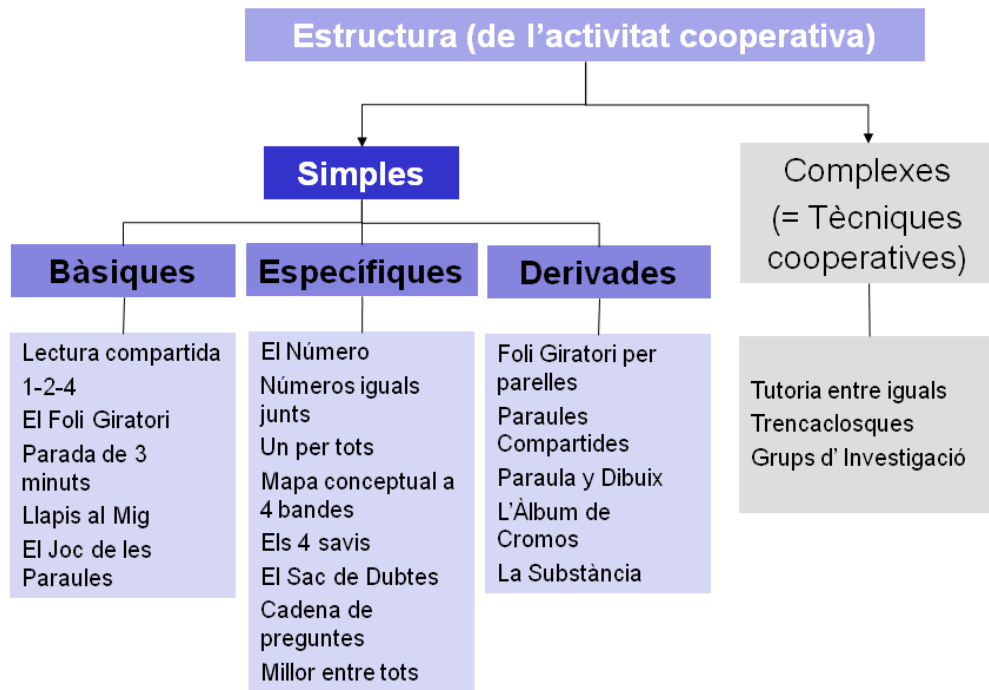
La nostra tasca aquí, s'ha centrat en ajudar-los:

- Divisió de rols.
- Ajudar-los a reflexionar sobre les condicions que s'han de donar perquè un equip funcioni bé.

3.3.5 Estructures de treball cooperatiu.

Tot seguit, passaré a desenvolupar les estructures: simples i complexes, treballades en aquesta investigació. He aportat un breu esquema de Spencer Kagan (Kagan, Cooperative Learning, 1999).

Estructura de l'activitat cooperativa.



5

Figura 3-14. Estructura de l'activitat cooperativa simple i complexa. Font: Adaptació de Spencer Kagan, *Structures and Learning Together. What is the difference?*, 2010

Seguidament, de totes aquestes estructures treballades en el projecte CA-AC, desenvoluparé les Estructures més treballades en aquesta investigació, seguint les directrius del Dr. Pujolàs, em vaig especialitzar en les **Estructures Simples Bàsiques**.

- Estructura: 1-2-4⁵

Es treballarà amb l'equip, però primer cada alumne, individualment, pensarà la resposta correcta a la pregunta plantejada pel mestre.

⁵ Adaptada Spencer Kagan . .(www.cooperative.learning)

En segon lloc, els alumnes s'agrupen de dos en dos, comenten les respostes i les contrasten. Decideixen els dos quina és la resposta correcta.

Finalment, tot l'equip ha de decidir quina és la resposta més adequada a la qüestió que ha demanat el mestre.

- Foli giratori⁶

El mestre encarrega una tasca als equips base, i un membre de l'equip comença a escriure la seva part en el foli "giratori", seguidament, passa el foli al que té al costat seguint la direcció de les agulles del rellotge, perquè cada alumne escrigui la seva part de la tasca en el foli, i així successivament, fins que tots els membres de l'equip han participat en igualtat de condicions.

Cada alumne pot escriure la seva aportació amb un bolígraf d'un color diferent, així queda molt clar l'aportació de cada alumne.

Quan un membre de l'equip fa la seva part, la resta ha d'estar atents, i ajudar-lo i corregir-lo. Cal treballar plegats.

Hem realitzat en aquesta tècnica el conte de treball cooperatiu.

⁶ Adaptada de Spencer Kagan (www.cooperative.learning)

- Parada de tres minuts⁷

El professor realitza una breu explicació a tot el grup classe, ajuda els alumnes perquè reflexionin sobre el tema i realitza parades de tres minuts.

Deixarà un temps perquè els alumnes formulin algunes preguntes sobre el tema explicat. Un cop passats els tres minuts, un portaveu de cada equip planteja una pregunta, de les tres, que ha formulat. Es realitza una pregunta per equip a cada volta, per ajudar els alumnes que s'escoltin. Si una pregunta formulada per un equip és molt similar a la ja plantejada per un altre equip, se la saltaran.

Un cop plantejades les tres preguntes el professor segueix l'explicació fins una altra parada i realitzarà el mateix guió. Es contestaran totes les preguntes i es resoldran tots els dubtes.

- Llapis al mig⁸

El professor dóna a cada equip el full amb les preguntes, tantes com membres té l'equip. Cada estudiant ha de fer-se càrrec d'una pregunta o exercici. L'alumne llegeix en veu alta la seva pregunta i s'assegura que tots els seus companys aporten informació i ha de comprovar que tots saben i entenen la resposta consensuada. Quan els alumnes comenten les preguntes el llapis es posa en el centre de la taula per indicar que ens aquells moments només es pot escoltar o bé parlar i no es pot escriure.

⁷ Adaptada de Spencer Kagan (www.cooperative.learning)

⁸ Estructura realitzada per Nadia Aguilar , del C.R.A."Rio Aragón", de Ballo(Osca) i María Jesús Tallón , del CEIP "Puente Sardas" de Sabiñanigo(Osca).

Quan tots tenen clar què cal fer, cadascun agafa el seu llapis i escriu al seu quadern la solució que entre tots han acordat.

En aquest moment no es pot parlar, només escriure, i així se seguirà aquest procés en cada pregunta formulada pel professor.

- El número⁹

El professor posa una tasca a realitzar a tota la classe. Els alumnes estan dividits en els equips base, han de fer la tasca, assegurant-se que tots els membres saben fer la tasca correctament.

Cada estudiant de la classe té el seu número de llista, i posa en un paperet el número dins d'una bossa. Un cop els alumnes han realitzat la tasca, el professor treu un número de la bossa, l'alumne que ha estat seleccionat surt davant de tota la classe, i explica la manera que ha realitzat el treball, si és el cas realitza l'activitat a la pissarra.

Si l'alumne realitza el treball correctament, ell i per extensió el seu equip, té un reconeixement públic i felicitació del professor i de la resta d'equips.

- El trencaclosques¹⁰

Es dona als alumnes que formen part d'un equip la informació distribuïda en diferents parts, com si es tractés de les peces d'un trencaclosques. Cada alumne té una part de la informació necessària per tal de realitzar la tasca que el professor ha marcat. Els alumnes tenen la responsabilitat de treballar a fons el tema que se'ls ha assignat, trasmetre-la i compartir-

⁹ Estructura realitzada per María Jesús Alonso, del Col·legi Públic Comarcal "Los Angeles" de Miranda de Ebro (Burgos).

¹⁰ Estructura comentada en Jonhson, R.T., Johnson, D.W., Holubec, E.J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires :Paidós, 1999.

la amb els altres, i alhora aprendre la informació que han treballat els seus companys.

Què implica això? Això implica, que cada membre necessita la informació que tenen els altres, per tal de realitzar bé el seu treball, i això portarà a una interdependència positiva entre tots els integrants de l'equip. Tots són imprescindibles.

Aquesta és l'estructura que hem realitzat per organitzar el projecte de treball interdisciplinari, cada alumne integrant de l'equip tenia un dossier amb totes les tasques que el professor havia dissenyat, cada alumne es quedava amb un apartat, havia d'aprofundir en un tema, un cop realitzada la recerca, la compartia amb els seus companys, així estaven preparats per marxar a la convivència d'investigació. Allí diferents monitors ens parlaven i treballàvem amb més profunditat els diferents apartats del dossier. Durant la convivència, es van realitzar diferents tallers d'aprenentatge, on els alumnes van compartir i contrastar, la informació que ja tenien, amb la informació dels diferents guies.

Un cop retornats a l'escola, van realitzar un cronograma, amb les dades per distribuir-se el treball. Els alumnes preparaven un treball escrit i una breu conferència oral.

4. Metodologia, disseny i fases de recerca

4.1 Paradigmes d'investigació educativa

Un paradigma sorgeix perquè un grup d'investigadors són capaços de posar-se d'acord en un conjunt de principis i finalitats sobre un determinat camp. Aquests principis estan formats per unes unitats d'anàlisi diferents derivades d'unes metodologies de recerca, amb la finalitat de fer recerca i trobar una justificació conceptual. Un paradigma és el conjunt d'assumpcions interrelacionades sobre el món social que aporten una estructura filosòfica i conceptual per a l'estudi d'aquest món.

Però en el fons d'un paradigma sempre hi ha uns valors i unes creences, i aquestes determinen la tipologia i la manera d'accedir al coneixement que el constitueixen. Un paradigma representa una matriu disciplinària que agrupa les generalitzacions, assumpcions, valors i creences compartides o que constitueixen el camp d'interès d'una disciplina.

És difícil que una investigació sigui neutral, perquè en el fons hi ha incorporats uns valors, unes normes i una ideologia que dona un sentit concret a allò que investiga.

El quadre següent ens mostra un resum de les principals perspectives teòriques i metodològiques de la recerca actual, amb els seus corresponents mètodes:

Perspectives teòriques i metodològiques de la recerca educativa.

Perspectiva epistemològica	Perspectives teòriques	Mètodes	Tècniques i recollida de dades
<ul style="list-style-type: none"> • Objectivisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Positivisme i post-positivisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Recerca experimental 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostreig • Qüestionari
<ul style="list-style-type: none"> • Construccionisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretativisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudi de camp. • Etnografia 	<ul style="list-style-type: none"> • Observació • Entrevista • Grups de conversa
<ul style="list-style-type: none"> • Subjectivisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria crítica. • Feminisme. • Postmodernisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria fonamentada. • Recerca-acció • Anàlisi del discurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Història de vida • Anàlisi comparativa

Figura 4-1. Principals perspectives teòriques i metodològiques de la recerca educativa.
 Font: Crotty citat per Sandín, 2003, p. 46

Una perspectiva epistemològica és una forma de comprendre i d'explicar com coneixem el que sabem. Quins tipus de coneixements obtindríem en una investigació? Quines característiques tindrà aquest coneixement? Quin valor tindran els resultats obtinguts? Aquestes són les qüestions epistemològiques. Crotty destaca tres perspectives epistemològiques fonamentals: l'objectivisme, el construccionisme i el subjectivisme (Crotty, 1998).

Crotty (1998) utilitza el concepte de perspectiva teòrica per designar la visió filosòfica subjacent en una metodologia, és la manera de comprendre el món; la qual ens proporciona un context i una fonamentació per al desenvolupament del procés de recerca. Tres són les perspectives teòriques assenyalades: positivista, interpretativa i sociocrítica (Crotty, 1998).

Un mètode és un disseny de recerca que ens guiarà, com a investigadors, en la nostra selecció d'estratègies i procediments.

Aquesta investigació està vertebrada sobre una metodologia de recerca qualitativa, sense deixar de banda algunes tècniques de caire quantitatiu. Bryman ens parla de la importància de les investigacions que utilitzen mètodes qualitatius i mètodes quantitatius en la mateixa recerca (Bryman, 1988).

Creswell també defensa que els mètodes mixtos representen processos globals, amplis, empírics i crítics d'investigació, això implica en la investigació un enriquiment ja que alhora es recollen i analitzen dades qualitatives i quantitatives, com és el cas d'aquesta investigació (Creswell, 1998).

4.2 Fases de la recerca en el paradigma interpretatiu

Sota aquest paradigma, el paradigma interpretatiu, s'agrupen tota una sèrie de corrents. La seva finalitat bàsica és entendre la teoria com a reflexió en la praxi. Comprendre la realitat. Descriure el fet en què es desenvolupa l'esdeveniment. Aprofundir en els diferents motius dels fets. Comprendre l'individu com un subjecte interactiu i comunicatiu que comparteix significats.

El paradigma interpretatiu és bàsicament qualitatiu. El coneixement que se'n desprèn és poc generalitzable, i suposa una certa subjectivitat. Tot i així facilita l'interès i la participació de les mostres d'estudi a les quals va dirigida la investigació. Aquest paradigma ha afavorit l'estudi de fenòmens educatius des de la perspectiva dels significats de les accions humanes i de la vida social, facilitant la comprensió i la interpretació dels temes investigats.

Des d'aquest paradigma és des d'on he partit per tal de realitzar aquesta investigació, ara tot seguit intentaré argumentar-ho. Ja que les característiques més rellevants de la recerca qualitativa són:

- L'atenció del context, la meua experiència com a mestra es desenvolupa en el context de l'escola.
- Aquest context és natural, no és ni construït ni modificat.

- Busca respostes en el món real.
- Té caràcter holístic: és a dir, descriu fenòmens de manera global.

La definició de Sandín sobre la investigació qualitativa, l'he trobat molt encertada (Sandin, 2003):

“La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín, 2003, p. 123).

Del Rincón també incideix en aquests aspectes, però posa més relleu en els següents característiques de la investigació qualitativa (Del Rincón, 1997):

- Qüestiona que els subjectes i el seu comportament estan governats per lleis generals.
- Posa la comprensió en allò que és únic i particular de cada realitat investigada, en l'estudi d'un cas, i no en les coses generalitzables.
- Analitza la realitat d'una manera holística, dinàmica, canviant i múltiple.
- Comprèn i interpreta la realitat educativa, l'investigador ho fa des del mateix marc de referència de les persones investigades.

4.3 Mètodes i perspectives de recerca

He intentat partir de l'esquema des d'on he realitzat aquesta recerca.

Esquema de la recerca:

Perspectiva epistemològica	Perspectiva teòrica	Mètode	Tècniques i procediments de recollida de dades
Construccionisme	Interpretativisme descriptiu	Etnografia	<ul style="list-style-type: none"> • Observacions d'aula. • Entrevistes: pares, mestres, alumnes.
Subjectivisme	Teoria crítica. Feminisme. Postmodernisme.	Teoria fonamentada. Investigació-acció Anàlisi del discurs	<ul style="list-style-type: none"> • Història de vida • Anàlisis comparatiu

Figura 4-2. Esquema de la recerca. Font: creació pròpia.

Coincideixo plenament amb les paraules de M. P. Sandín (2003) quan manifesta:

“Para nosotros, la práctica de la investigación cualitativa, y de hecho, de cualquier tipo de investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales, o en las que el ser humano se halle presente, supone una dimensión ética y moral que supera a los condicionantes técnicos o requerimientos instrumentales que modelan y perfilan su desarrollo. Entendemos que ningún objetivo académico-científico se puede priorizar sobre el bienestar de las personas” (Sandín, 2003, p. 211).

L'epistemologia construccionista: el construccionisme dirigeix la seva atenció cap el món de la intersubjectivitat, cap a la generació col·lectiva del

significat. A diferència de l'objectivisme, rebutja la idea que existeix una veritat objectiva esperant ser descoberta. El significat no es descobreix, es construeix.

D'aquesta perspectiva s'assumeix que diferents persones poden construir diferents realitats en relació al mateix fenomen.

La teoria interpretativa: la meua investigació busca la comprensió, com assenyala Weber defensant la comprensió vers l'explicació.

L'etnografia: és una de les modalitats de recerca de les ciències socials, aquesta metodologia té tant de ciència com d'art, és una mirada oberta, inductiva amb més freqüència que la deductiva" (Goetz & Le Compte, 1988). *"El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos (Goetz i Le Compte, 1988, p. 41).*

Penso que els estudis qualitius poden construir un context de relacions, col·laboracions i compromisos entre les persones que hi participen, tant les persones investigadores, com les investigades.

Totes aquestes característiques dels estudis qualitius estan presents en aquesta investigació, i encara s'amplien seguint diferents autors com (Mykut & Moreouse, 1994):

- La investigació té caràcter descriptiu.
- El disseny de la recerca és emergent, es va construir a mesura que la recerca va analitzant la informació recollida.
- El mostreig, en aquest cas vint alumnes, és intencionat, com a investigadora he decidit analitzar el seu treball durant dos cursos escolars.
- La recollida de dades s'ha realitzat en contextos naturals, l'aula.
- Els mètodes de recollida de la informació són qualitius.

- L'investigador té un paper molt important, la seva missió és interpretar, comprendre i transformar a partir de la seva subjectivitat, de les seves creences i significats, les dades proporcionades pels protagonistes.

Sóc conscient que fer recerca dins d'institucions comporta una tasca complexa, cal aconseguir per una part autorització de les persones responsables del centre, i per una altra banda el consentiment i la implicació de les persones que vull observar (Flick, 2004). *“Un proyecto de investigación es una intrusión en la vida de la institución que se va a estudiar. La investigación es una perturbación, perturba rutinas, sin beneficio inmediato”* (Flick, 2004, p. 71).

M'he definit per la investigació-acció perquè és un instrument metodològic que parteix d'un procés de revisió, diagnòstic, planificació i posada en acció partint d'una situació problemàtica en l'aula, intentant millorar la qualitat de l'ensenyament i promoure l'autonomia i l'èxit educatiu dels nostres alumnes, alhora que ajuda a promoure el desenvolupament professional de l'equip docent.

Aquest procés s'ha d'entendre com una forma de relació entre teoria i pràctica, suposa la construcció del coneixement professional, de desenvolupament professional ja que parteix de:

- Un procés de reflexió cooperativa: els seminaris que he realitzat amb el Dr. Pere Pujolàs.
- Una anàlisi dels aprenentatges a través de la pròpia pràctica: els autoinformes.
- Transformar la realitat: posada en marxa del projecte de treball cooperatiu.

Dewey introdueix la importància de la implicació dels professors en projectes d'investigació. El resultat d'aquestes idees segueix aquest plantejament (Dewey, 1929).

Les reflexions de Latorre, del Rincón i Arnal incideixen en aquests aspectes, i apunten que el procés qualitatiu admet una gran flexibilitat en el disseny de les diferents fases de la recerca (Latorre, del Rincón, & Arnal, 1996).

Un cop arribats en aquest punt de la investigació, puc aportar les següents dades:

- Cronograma de la investigació: etapes de diagnosticar, sensibilitzar, generalitzar i consolidar el projecte.
- Esquema de l'etapa d'introducció: sota el mestratge del Dr. Pere Pujolàs de la Universidad de Vic. Programa CA/AC.
- Dinàmiques de treball: sessions, seminaris, autoinformes realitzats en el moment de la recerca.

4.3.1 Fases de la recerca:

Les fases de la investigació estan representades en el quadre següent.

Fases de la investigació:

0- DIAGNOSTICAR SITUACIONS D'APRENTATGE.

1.SENSIBILITZACIÓ

- **0-Diagnosticar situacions d'aprenentatge. Curs 2012-2013.**
- Curs 2013-2014: detectar les necessitats dels alumnes i dels professors.
- Conèixer el marc teòric.
- Aplicar el programa de formació als professors A.
- Aplicar algunes dinàmiques estructures cooperatives.

2.GENERALITZACIÓ

- Curs 2014-2015
- S'aplica d'una manera sistemàtica en un grup /àrea.
- Objectiu és anar generalitzant la manera de treballar (reflexionar).
- Ampliar el marc teòric.

3.CONSOLIDACIÓ

- Curs 2015-2016
- Les professores incorporen en la seva programació el treball cooperatiu.
- L'aprenentatge cooperatiu s'incorpora al PROJECTE DEL CENTRE com a tret singular i es crea una comissió de l'aprenentatge cooperatiu per tal de vetllar pel seu compliment.

Figura 4-3. Fases de la investigació realitzada. Font: creació pròpia

En un primer moment de la recerca, l'objectiu es va centrar en diagnosticar les diferents situacions d'aprenentatge. Les preguntes que em van acompanyar van ser: quin tipus d'aprenentatge es posa de manifest? On posa l'èmfasi el mestre en educar? Què fa per tal de potenciar el desenvolupament integral de l'alumne?

Durant la següent etapa, l'etapa de sensibilització, vaig estar acompanyada pel Dr. Pere Pujolàs i el programa de la Universitat de Vic CA/AC.

He adjuntat en el capítol 5 els documents que es van generar d'aquest treball de formació i assessorament.

L'etapa de generalització, està representada en el capítol 6 i 7, ja que implica el seguiment i l'aplicació de les dinàmiques de treball introduïdes en les sessions de treball realitzats amb el Dr. Pere Pujolàs, la recollida d'evidències i posterior anàlisi de les dades recollides.

Finalment, representant l'etapa de consolidació del projecte, en el capítol 8, presento en uns murs digitals, els treballs que els alumnes han realitzat després d'aquest procés de treball.

- **Cronograma d'investigació (fase 0 i 1):**

0. DIAGNOSTICAR SITUACIONS D'APRENTATGE	CURS 2012-2013
<ul style="list-style-type: none">• Quin tipus d'aprenentatge es posa de manifest?• Què fa per potenciar l desenvolupament integral de l'alumne?• On posa l'èmfasi el mestre en educar?	<ul style="list-style-type: none">• Observacions d'aula.• Revisió de documents.<ul style="list-style-type: none">○ Recull històric de C. Bàsiques del centre (2009-2016)○ Projecte Curricular de centre. PCC.○ Projecte Educatiu de Centre. PEC.○ Programacions de llengua catalana (Primària).

Figura 4-4. Cronograma d'investigació fase 0: Diagnosticat situacions d'aprenentatge.
Font: creació pròpia

1.SENSIBILITZACIÓ.	CURS 2013-2014
<p>Projecte de treball cooperatiu CA/AC:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sessions: Reunions a càrrec del DR. Pere Pujolàs de la U. Vic. • Seminaris: Reunions de treball dels professors implicats en el projecte CA/AC. • Autoinformes: Recull dels informes sobre les activitats aplicades. <p>Congressos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • UIC: Interactions that foster learning and social-cultural transformation in the classroom. The case of interactive groups-dialogue in the classroom. • FÓRUM IMPULSA: II Jornadas de educación emprendora. • International Conference on “leading to learn” and the launch of the new oecd learning leadership report. The Jaume Bofill Foundation and the OECD Inovative Learning Environments (ILE) project have organised this work and conference together with the suport of Ministry of Education, Catalan Government. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparació del marc teòric. • Revisió de documents i de la bibliografia aportada per Dr. Pere Pujolàs. • Programació de curs 2013-2014. • Proposta d’activitats cooperatives en cada unitat didàctica. • Recollida dels informes i autoinformes realitzant les sessions. • Recollida d’evidències de treball dels alumnes: incorporar els treballs al mur digital. • Incorporació en el marc teòric de les aportacions dels diferents congressos.

Figura 4-5. Cronograma d’investigació fase 1: Sensibilització: projecte de treball cooperatiu CA/AC. Font: creació pròpia

- **Desenvolupament del cronograma d’investigació: 0. Diagnosticar les sessions d’aprenentatge i 1. Sensibilització.**

Sessions generals: La dinàmica del treball del grup és fonamental, en un primer moment, en les jornades inicials del curs 2013-2014 es varen realitzar dues sessions de formació que van afectar a tot el professorat que estava implicat en el projecte de treball cooperatiu i en el seguiment del projecte CA/AC.

Les sessions inicials les va dirigir la psicòloga del centre Anna Bernardino. L’objectiu de dites sessions va ser introduir el marc teòric del treball cooperatiu i la importància d’anar plegats tot el professorat implicat en el projecte.

Altres sessions generals (1, 2, 7, 10) van estar realitzades pel Dr. Pere Pujolàs, responsable del grup de recerca CA/AC (Pujolàs, et al., 2011). L’objectiu de dites sessions va ser cabdal per tal de donar un marc teòric a tot el professorat i ens va anar aconsellant la bibliografia adient per poder anar confeccionant aquest marc teòric.

Les sessions de treball, amb l'equip de professorat implicat, van ser les sessions 3a/3b/4a/4b/5a/b/6/8a/8b. Aquestes sessions van generar els documents que he adjuntat a la recerca, alhora que van aportar a la investigació el que (Wolcott, 2003) denomina:

“Cuando te dediques a analizar haz que esa dimensión de tu estudio sea tan fuerte y sistemática como sea posible, pues es la justificación de tu trabajo (...) demostrar que tu estudio tiene una sólida base descriptiva y un análisis incisivo y practico” (Wolcott, 2003, p. 40).

He intentat que els documents siguin rigorosos i descriptius de les dades recollides i de les dinàmiques treballades.

La resta de sessions estaven estructurades en :

Seminaris: Seminaris de treball (1, 2, 3, 4, 5, 6) assessorats pel Dr. Pere Pujolàs, responsable del grup de recerca CA/AC (Pujolàs, et al., 2011). És la reunió de l'equip de professors implicats en el projecte, és l'espai per compartir experiències i analitzar plegats el resultat de l'aplicació de les diferents dinàmiques de treball cooperatiu aplicades. Vàrem sistematitzar aquests seminaris realitzant guions de treball, són com un diari de navegació, una bitàcola, m'agrada denominar-los *log book*.

Autoinformes: A partir d'aquí d'analitzar aquests autoinformes (1, 2, 3, 4) la investigadora ha aportat dades sobre les dinàmiques més aplicades, i s'han aportat dades sobre:

- Breu explicació de les dinàmiques treballades.
- Activitats proposades i anàlisi de l'actuació dels nostres alumnes, com ha estat l'actuació dels alumnes en cada activitat i per una altra part la reflexió del professorat en allò que pensa després d'haver posat en pràctica l'activitat, és molt important en aquest punt el procés de reflexió amb la resta del professorat.

Els documents amb els quals he treballat en aquest moment de la recerca són bàsicament:

Documents de treball.

Documents	Què m'han aportat?
<ul style="list-style-type: none">• Recull històric de les Competències Bàsiques del centre (2009-2015): comprensió lectora/expressió escrita.• Projecte Curricular de centre. PCC.• Projecte Educatiu de Centre. PEC.• Programacions de Llengua Catalana 2013-2014.(Primària).• Resum de les sessions generals i dels documents aconsellats per tal de dissenyar el marc teòric.• Redacció dels documents proposats per tal de realitzar els seminaris i els autoinformes.	<ul style="list-style-type: none">• Veure si hi ha coherència interna en el projecte de centre mb el treball cooperatiu dels alumnes.• Analitzar les programacions de curs i analitzar com es planteja el treball cooperatiu.• Conèixer el concepte de treball cooperatiu que intenta impulsar la investigadora.• Conèixer els punts forts i les mancances de la investigadora i dels altres mestres a l'hora de proposar, dissenyar i avaluar les activitats de treball cooperatiu.• Observar com dissenyen les professores activitats cooperatives en la seva aula.• Conèixer en profunditat cada una de les activitats que es realitzaran en l'aula, la investigadora i la resta de professorat implicat en el projecte.

Figura 4-6. Documents treballats en la fase 0 i 1.

Per què en aquest punt de la recerca he donat tant pes als seminaris? El que plantejo principalment amb aquests seminaris és:

- Afavorir la formació del professorat participant en el projecte respecte al marc teòric de la cooperació.
- Valorar el per què i la importància del treball cooperatiu en l'aula.
- Repensar, reflexionar sobre el que cada mestre entén per cooperació.
- Arribar a acords amb tot el professorat respecte allò que s'espera dels alumnes del Cicle Superior de Primària, en els punts que fan referència al treball cooperatiu i a la seva autonomia.
- Marcar un pla de treball a seguir segons els acords que surten dels moments de reflexió del grup de professors.

- Valorar, revisar, generar documents de les dinàmiques que els mestres han preparat per tal de desenvolupar el treball cooperatiu.
- Acordar els períodes d'observació.

He analitzat cada activitat amb els criteris bàsics que proposa Johnson i Johnson (1999) i la redacció dels ítems es fa mitjançant un enunciat de frases curtes i les principals característiques són: la rellevància i la claredat. En el procés de validació dels ítems va ser molt important les reunions amb la resta de professors (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Criteris d'observació en el treball cooperatiu.

CRITERIS JOHNSON I JOHNSON	INDICADORS D'OBSERVACIÓ
INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesió de grup. • Intercanvi de material a compartir. • Treballar fins que tots hagin assolit l'activitat proposada.
INTERDEPENDÈNCI CARA A CARA	<ul style="list-style-type: none"> • Oferir ajut per realitzar les tasques. • Demanar ajut per aprendre i realitzar les tasques. • Respectar la part del treball assignat i el rol assignat.
RESPONSABILITAT INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Escoltar als altres. • Respectar el torn de paraula. • Respectar la part del treball assignat. • Defensar les idees pròpies. • Fer-se preguntes respecte al tema treballat. • Aportar esperit crític.
HABILITATS D'INTERCANVI	<ul style="list-style-type: none"> • Esperar l'aprovació dels membres de l'equip abans d'actuar/ consensuar les decisions. • Arribar a acords/dialogar. • Acceptar les aportacions dels altres. • Organitzar-se per dur a terme el treball.
FUNCIONAMENT COM A GRUP	<ul style="list-style-type: none"> • Adonar-se de l'aprenentatge del grup. • Què s'ha fet bé, quin ha estat el bon aprenentatge. • Quines han estat les mancances. • Qüestionar-se/Adonar-se què caldria millor en el proper treball

Figura 4-7. Criteris de observació en el treball cooperatiu. Font: Johnson, Johnson, & Holubec, 1999.

Tots aquests documents i aquests seminaris m'han portat a diagnosticar les situacions d'aprenentatge, i això m'ha permès com a investigadora analitzar la situació real de l'aula, m'ha portat a analitzar com estan aprenent els meus

alumnes, he arribat en la fase de planificació, fase molt important en una investigació-acció.

En aquesta fase de planificació de la investigació-acció, s'ha desenvolupat un pla d'acció assessorat per la Universitat de Vic per tal de millorar allò que està passant en les aules, per tal de millorar l'autonomia i l'aprenentatge dels nostres alumnes.

En aquesta planificació, els mateixos mestres aprenen de les seves experiències compartides en els seminaris i amb els autoinformes, recolzats, enfortits pels seus sabers i coneixements compartits. Autors com Kemmis i McTaggart o bé Pérez Serrano afirmen que un dels punts forts de la investigació-acció és veure-la com una manera, com una oportunitat per tal de millorar la pràctica docent i així ha estat en aquest punt de la investigació (Kemmis & McTaggart, 1988), (Pérez Serrano, 1990).

La teoria no està aïllada, els mestres poden portar a la pràctica els coneixements rebuts al llarg d'aquesta formació i la compartiran amb els seus alumnes amb l'objectiu de millorar les situacions d'aprenentatge. La investigació-acció és una fórmula privilegiada de renovació i innovació pedagògica, de perfeccionament i de formació del professorat.

Porto tres anys realitzant observacions d'aula, i em trobo davant d'una zona d'investigació confortable, és a dir un espai professional i de vida, que em fa sentir molt còmoda i molt propera als mestres i institucions que vull observar i entrevistar. Com a investigadora m'he centrat en dues idees fonamentals: en un primer lloc saber mantenir la privacitat i la confidencialitat tant de centres com de mestres observats. I per una altra part, ésser capaç d'harmonitzar el rigor de la recerca amb les valoracions que puguin sortir de l'observació i de la recerca.

Han estat cabdals en aquesta investigació el diàleg i el treball en equip que s'ha realitzat amb la resta de professors assessorats per la Universitat de Vic, de la mà del Dr. Pere Pujiolàs en totes les dades que aporto a la investigació (Elliot, 1990), "*La investigación-acción no puede llevarse a cabo adecuadamente*

si falta la confianza basada en la fidelidad a un marco ético, mutuamente aceptado, que rija la recogida, el uso y la comunicación de los datos” (Elliot, 1999, p. 26).

Aquest aspecte m’ha interessat especialment en realitzar la investigació. Aquest marc ètic m’ha portat a compartit amb tots els integrants de la investigació les dades treballades i recollides. Per una part, amb la resta de professorat implicat en el projecte, i d’altra banda, amb tot l’alumnat que ha servit de mostra per tal de preparar la investigació.

Observar implica focalitzar la visió des d’un marc conceptual i uns interessos amb ajuda d’uns instruments i unes estratègies per tal de recollir adequadament la informació.

Les observacions sistemàtiques a l’aula, que he anat realitzant en aquests cursos, m’han portat a veure i m’han ajudat a comprendre el desenvolupament natural de la vida a l’aula, i les característiques del treball dels meus alumnes. Aquest seria un dels avantatges que m’aporten les observacions d’aula, és un mètode que no requereix contextos especials, i a més a més no està limitat temporalment.

D’altra banda, com ja he destacat, són en aquesta investigació molt importats la formació que vaig rebre i l’assessorament de la Universitat de Vic, a través del Dr. Pere Pujolàs. Aquestes sessions, de les quals n’he aportat l’organigrama, en primer lloc van conferir rigor al treball i em van permetre començar a dissenyar un marc teòric per la investigació.

Volia destacar que aquesta formació teòrica, em va permetre apropar-me al pensament de Stenhouse, les seves idees van ser molt rellevants en el moment de dissenyar la investigació. Afirmar que es poden derivar principis docents de la “comprensió” (Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*, 1987).

“Desde esta perspectiva, la comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje. Es imposible describir los resultados del aprendizaje en cuanto tales con independencia de los procesos. Los resultados no son más que cualidades de la mente desarrolladas de un modo progresivo en el proceso. No son especificables de antemano, normalizables, ni estados finales prefijados del aprendizaje” (Elliot, 1990, p. 84).

Aquestes idees em van portar a dissenyar una recerca on el procés tenia molta importància, em calia recollir dades, i ho he anat implementant durant dos anys, però darrera de les dades, hi ha la valoració del procés d'aprenentatge. Aquest ha estat també el motiu d'ajuntar un mur digital, on es podia percebre aquest aspecte, volíem posar el pes en la qualitat del pensament que desenvolupen els nostres alumnes amb aquests aprenentatges. Per aquest motiu també he volgut aportar a la investigació dades sobre el sistema d'avaluació, perquè reforça aquest criteri *“Los estudiantes tienen la oportunidad de influir en sus profesores cuando éstos evalúan la calidad de su trabajo”* (Elliot, 1999, p. 84).

Una de les conseqüències més directes de dissenyar aquesta investigació, va ser el canvi que es va produir en les nostres aules, cada cop les nostres aules són aules més vives, més dinàmiques. Coincideixo plenament amb les idees que Stenhouse (1970) proposava com a bàsiques quan va plantejar el Humanities Project.¹¹

“La actividad central del aula debe ser el diálogo en vez de la instrucción, debe protegerse la divergencia de los puntos de vista, el criterio que rija la actuación del profesor debe ser la neutralidad del procedimiento, y los profesores tienen la responsabilidad de mantener la calidad y los niveles medios del aprendizaje” (Elliot, 1999, p. 85)

¹¹ Stenhouse (1970) va publicar el seu pensament en Humanities Curriculum Project un dels primers exemples d'investigació-acció, realitzats en el Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universitat East Anglia.

Aquestes idees m'han acompanyat en tota la recerca, han agafat cos, i m'han portat a dissenyar les evidències que volia introduir i aportar en la propera etapa de la investigació (etapa de generalització).

Si una primera part de la recerca, m'ha aportat idees per poder construir el marc teòric, ara m'han acompanyat altres autors per tal de recollir evidències per poder documentar la investigació. Amb aquest objectiu he adjuntat a la investigació els diferents models de treball i experiències que vaig anar realitzant per tal de preparar les sessions de formació amb el Dr. Pere Pujolàs i la resta de professors que participàvem en el projecte.

El motiu d'aquest disseny de la recerca, era donar pes al compromís del professorat, demostrant com aquest pot desenvolupar coneixement. Crec que aquestes sessions amb tot el professorat participant en el projecte i compartint les nostres experiències d'una manera organitzada i documentada, ha aportat a la investigació el que Elliot denomina desenvolupar el coneixement professional a través de la reflexió -en la acció (Elliot, 1990).

“Pero el aprendizaje llevado a cabo por los sujetos individuales puede también compartirse con los compañeros de profesión, de manera que no sólo se desarrolle el conocimiento privado de un sujeto, sino el bagaje común de conocimientos disponibles para todos los prácticos de una determinada profesión. El desarrollo profesional de los sujetos, puesto de manifiesto mediante la capacidad creciente de actuar de forma coherente con los valores profesionales en diversas situaciones prácticas, depende de la fructífera interacción entre el desarrollo del conocimiento privado y del de los conocimientos comunes” (Elliot, 1990, p. 93).

Per tant, vaig dissenyar la investigació donant molt de pes en aquestes sessions. L'objectiu era clar, m'aportaven més capacitat per analitzar i diagnosticar diferents situacions d'aprenentatge, m'ajudaven a detectar les necessitats dels alumnes i dels professors, i m'aportaven diferents tècniques per tal d'ajudar a desenvolupar el treball cooperatiu entre els nostres alumnes.

“Cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo aprendido por cada uno, más se incrementará y enriquecerá el bagaje común de conocimientos profesionales. Y cuanto más se desarrolle este bagaje común, en respuesta a los contextos cambiantes de la actuación profesional, mayor será la capacidad de los profesionales concretos para diagnosticar las situaciones problemáticas ante las que se encuentren y para responder a las mismas adecuadamente” (Elliot, 1990, p. 94).

Seguir aquest fil conductor m'ha fet posicionar clarament, he seguit el model proposat per Stenhouse molt diferent del model de racionalitat tècnica, el perquè d'aquest posicionament queda reflectit amb evidències en aquesta investigació (Stenhouse, 1987): *“La responsabilidad de desarrollar los conocimientos profesionales atañe a los docentes, más que a los investigadores especializados y a los teóricos”* (Elliot, 1990, p. 94)

La planificació, l'acció, l'observació i la reflexió són les fases que s'organitza la investigació-acció (Kemmis & McTaggart, 1988).

Espiral dels cicles de la investigació-acció

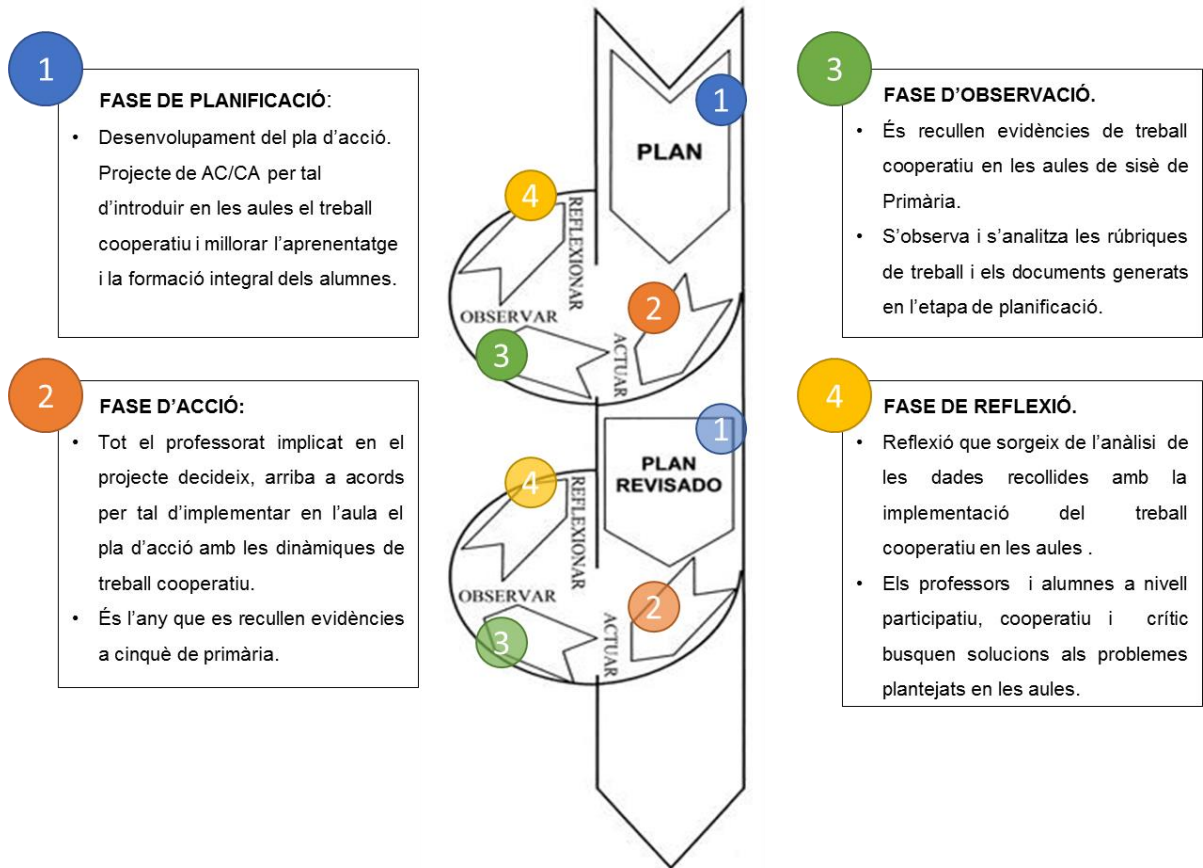


Figura 4-8. Espiral dels cicles de la investigació-acció. Font: Adaptació pròpia de Kemmis & McTaggart, 1988

• **Cronograma d'investigació (fase 2):**

2.GENERLITZACIÓ	CURS 2014-2015
<p>Seguiment de la dinàmica de formació i aplicació del projecte de treball cooperatiu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sessions: Reunions a càrrec del DR. Pere Pujolàs de la U. Vic. • Seminaris: Reunions de treball dels professors implicats en el projecte CA/AC. • Autoinformes: Recull dels informes sobre les activitats aplicades. <p>Congressos i cursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ICE UAB: Habilitats digitals i eines 2.0. Curs per tal d'incorporar a les aules les TIC. • Cibernàrium: Eines 2.0 per al treball co3laboratiu. • Jornades pedagògiques IESE: "Crear hoy escuelas del mañana" per Richard Gerber. • Fundació Jaume Bofill: Presentació Informe UNESCO: Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial? • Sessió de bones pràctiques: presentació per part del Departament d'Ensenyament de diferents projectes educatius. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminaris: rotació del professorat. • Objectius del Departament de Llengua Catalana: introducció de dinàmiques de treball cooperatiu en cada unitat didàctica. • Gravacions i recollida d'evidències: mur digital amb els treballs que les alumnes realitzen en treball cooperatiu. • Recollida de dades: avaluació de la comprensió lectora i de l'expressió escrita incorporant les rúbriques de treball generades en la formació de CA/AC. • Posada en marxa de diferents projectes de treball cooperatiu a nivell de Departament de Llengua Catalana i posterior anàlisi. (Lectura/ Escriptura)

Figura 4-9. Cronograma d'investigació fase 2: Generalització: aplicació de les dinàmiques treballades en el projecte de formació CA/AC. Font: creació pròpia

• **Desenvolupament del cronograma d'investigació: 2. Generalització**

La següent etapa en la investigació-acció equival a formular una hipòtesi de treball, ara necessitem una nova teoria-pràctica per poder canviar la situació i introduir en l'aula situacions reals d'aprenentatge cooperatiu, es tracta de passar a la següent etapa de la investigació, l'actuació. M'agrada dir que és el moment de passar de les creences a les evidències. Una bona investigació qualitativa ha de demostrar que les dades recollides són complexes enlloc de reduir-les a explicacions senzilles. De aquí he partir en aquesta fase de la recerca, he anat a la recerca d'evidències "*cada paso en el camino- desde plantear un problema y seleccionar una localidad, persona o grupo apropiados para estudiarlo (...) refleja procesos conscientes e inconscientes de enfoque y selección*" (Wolcott, 2003, p. 41)

En aquest moment de la investigació, he presentat les **Macropropostes** que a nivell de Departament de Llengua Catalana vam dissenyar per tal de realitzar una proposta de centre, ens calia una proposta sistèmica, i a més a més, he presentat unes **Micropropostes** a nivell d'aula, recollint com a mostra l'evolució de vint alumnes durant els dos cursos del Cicle Superior d'Educació Primària.

• **Cronograma d'investigació (fase 3):**

3.CONOLIDACIÓ	CURS 2015-2016
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidació de la dinàmica de formació i aplicació del projecte de treball cooperatiu. • Aplicació en la programació del Departament de Llengua Catalana en tota la Primària de diferents mètodes de treball cooperatiu. • Recollida de dades en l'aula dels diferents projectes que les alumnes han realitzat en treball cooperatiu. • Inici del nou cicle/ espiral de la investigació-acció amb Doctora Teresa Segué, coordinadora del grup de recerca CA/AC. <p>Congressos i cursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ARA ESCRIC: participació en la formació de XTEC amb sis jornades de treball i conferències sobre la importància d'escriure en l'educació Primària. • VIII FÒRUM INTERNACIONAL D'INNOVACIÓ I CREATIVITAT: Universitat de Barcelona. Comunicació sobre l'èxit educatiu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notes de camp: recollida de notes i de documents generats per les alumnes. • Analitzar i reflexionar sobre les dinàmiques de treball cooperatiu. • Generar documents, rúbriques d'avaluació, per tal d'analitzar els resultats de l'aprenentatge dels nostres alumnes. • Incorporar els treballs de les alumnes al mur digital. • Reflexionar amb la resta de professorat sobre les dinàmiques emprades.

Figura 4-10. Cronograma d'investigació fase 3: Consolidació: recollida de dades i aplicació del projecte en el departament de Llengua Catalana. Font: creació pròpia

• **Desenvolupament del cronograma d'investigació: 3. Consolidació**

La següent etapa de l'espiral investigació-acció és, l'observació, el desenvolupament i avaluació de les estratègies de l'acció:

“Es una forma de comprobación de hipótesis. El resultado puede indicar la necesidad de aclarar más el problema y de la posterior modificación y desarrollo de las hipótesis de acción. Y así, a través de

espirales de investigación-acción, los prácticos desarrollan sus teorías prácticas” (Elliot, 1990, p. 99).

Aquí he presentat l'evolució dels nostres alumnes en comprensió lectora i en expressió escrita, aportant dades rellevants en els seus aprenentatges, durant dos cursos escolars, dades que mostren l'evolució des del primer moment del treball cooperatiu, fins a la consolidació del projecte.

Aquests han estat els motius que m'han portat a dissenyar una investigació basant-me en la investigació-acció. Estem en uns moments de canvi i ens cal el treball en xarxa, en equip, per part dels professionals que ens dediquem al món de l'educació és molt important:

“La velocidad del cambio social en la sociedad contemporánea crea contextos inestables para la práctica profesional. La cultura de la persona individualista es incapaz de desarrollar el nuevo conocimiento profesional que se requiere para resolver los problemas prácticos de complejidad creciente” (Elliot, 1990, p. 100).

Vull destacar la importància del treball en equip en aquesta investigació, aquest projecte m'ha permès treballar amb tots els professors que vam implementar el treball cooperatiu en la nostra escola. He aportat evidències, d'una petita revolució silenciosa, els docents ens hem anat organitzant per tal de donar respostes als reptes que ens trobem a les nostres aules, i ho hem fet de la millor manera:

“Tratan de implantar equipos de profesores-investigadores en las escuelas bajo la supervisión de un coordinador (...) Redefinen los papeles de los teóricos especialistas, investigadores, formadores del profesorado e inspectores locales situándolos como consultores y facilitadores de las tareas, que exige un diálogo con los prácticos” (Elliot, 1990, p. 101)

Aquesta investigació conclou amb la fase de reflexió, un mur digital, és una mostra de la importància de la innovació en educació. He volgut recollir en

l'apartat d'evidències mostres dels treballs dels alumnes, dissenyar el mur digital, penjar i organitzar els treballs dels nostres alumnes, m'ha aportat més reflexió.

Per finalitzar aquest apartat volia remarcar les aportacions de Lewin descriu la importància en la investigació-acció dels cicles d'acció reflexiva. La finalitat de la investigació-acció, i la finalitat de la investigació que plantejo, és a través d'aquests cicles d'espiral reflexiva, resoldre problemes quotidians de l'aula, i millorar les pràctiques del professorat. La seva missió és guiar, ajudar, a la presa de decisions en la millora de la pràctica educativa (Lewin, 1995).

Volia recollir en un breu esquema els pilars fonamentals d'aquesta investigació i de la investigació-acció.

Esquema dels pilars fonamentals de la investigació-acció



Figura 4-11. Esquema dels pilars fonamentals de la investigació-acció. Font: creació pròpia.

4.4 Paradigma crític: la investigació-acció

El paradigma crític pot considerar-se una variació del paradigma interpretatiu, en el qual el paper dels valors és fonamental. Parteix del principi que l'educació no és neutral i que la investigació educativa tampoc pot ser-ho.

Es planteja que és impossible obtenir coneixement imparcial i que és fonamental que l'investigador expliciti la seva ideologia, ja que està implícita en el procés investigador. Les característiques fonamentals d'aquest model són exposades a continuació:

Característiques del Paradigma Crític

CARACTERÍSTIQUES DEL PARADIGMA CRÍTIC
<ul style="list-style-type: none"> • L'educació forma part d'una societat complexa en què les condicions ideològiques, polítiques, històriques hi estan interrelacionades.
<ul style="list-style-type: none"> • Assumeix una visió compartida del coneixement.
<ul style="list-style-type: none"> • La recerca es genera en la pràctica i està compromesa en la transformació de la realitat.
<ul style="list-style-type: none"> • El coneixement s'orienta cap a la millora social mitjançant la col·laboració i la crítica.
<ul style="list-style-type: none"> • Els problemes sobre els quals interessa investigar sorgeixen dels contextos reals i socials.
<ul style="list-style-type: none"> • El procés d'investigació és obert i flexible.

Figura 4-12. Característiques del Paradigme Crític. Font: Stake, 2006

Dins del paradigma crític (Stake, 2006), trobem la modalitat de la investigació-acció. Pels motius que intentaré argumentar, s'ha escollit per a aquesta investigació el marc de la investigació-acció.

Cohen i Manion realitzen una agrupació de les finalitats de la investigació-acció educativa en cinc àmplies categories, i totes aquestes categories estan

estretament relacionades i presents en aquesta investigació (Cohen & Manion, 1985). Categories principals de la investigació-acció:

- És un mitjà per poder solucionar problemes diagnosticats en situacions molt concretes i específiques.
- És un mitjà que ajuda a la formació permanent del professorat.
- És una manera d'introduir la innovació, i noves mirades en l'aprenentatge i les maneres d'ensenyar.
- És un mitjà per introduir la relació i el diàleg entre investigadors i mestres, entre teoria i pràctica.
- Fa possible, és un mitjà per poder donar respostes a problemes plantejats en l'aula.

Com apunta (Sandin, 2003) *“La investigación-acción constituye la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio”* (Sandín, 2003, p.164).

Els principis de la investigació-acció es basen en els treballs d'un autor que considero cabdals, com són els de Kurt Lewin, aquest autor defineix la investigació-acció com un procés de caràcter cíclic que a partir d'una idea escollida, s'hi afegeix una successió de fases fonamentades en l'exploració i la recopilació dels fets, la seva valoració i la seva nova estructuració (Lewin, 1995).

La investigació-acció és una manera autoreflexiva d'indagar que inicien els participants en situacions socials per millorar la racionalitat i la justícia de les pròpies pràctiques, la seva comprensió i les situacions que s'esdevenen. Elliot va una mica més enllà quan ens diu que la investigació-acció és l'estudi d'una situació per intentar millorar la qualitat de l'acció (Elliot, 1990):

“La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de los “problemas

teóricos definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber puede ser desarrollada por los mismos profesores.” (Elliot, 1990. p. 24).

Penso que la investigació-acció és molt apropiada per als objectius que treballem. M'he identificat totalment amb les característiques de la investigació-acció que descriu Arnal. Totes aquestes característiques aporten a la investigació un aspecte molt positiu, m'ajuden a comprendre per així poder transformar (Arnal, 1992).

Si volem canviar alguna cosa en educació cal partir de l'aula, ara bé, cal fer-ho amb profunditat, *“El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del professor (diagnóstico) de su problema”* (Elliot, 1990, p. 24).

Autors com Bartolomé i Pérez Serrano, descriuen com a molt importants els següents aspectes de la investigació-acció, després d'haver aprofundit en el problema que es planteja (Bartolomé, 1994) i (Pérez Serrano, 1990).

La investigació-acció implica:

- Una transformació i una millora de la realitat educativa. Aquesta és una de les característiques més rellevants, la justificació d'una investigació-acció, és que ajuda a millorar la pràctica..
- Sorgeix de la pràctica, de problemes pràctics. *“Se trata de un tipo de investigación construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de las personas implicadas en las preocupaciones, problemas, dificultades y luchas que les afectan y forman parte de su experiencia cotidiana”* (Sandín, 2003, p. 165). Aquesta investigació parteix de la visió de qui viu el problema, i això posa èmfasi en investigar la pràctica educativa, Elliot (1990) també dóna molta importància a aquest fet, al paper de l'investigador: *“La investigación-acción se dirige a los problemas prácticos que los profesionales experimentan como tales y a*

las estrategias que pueden emplear para solucionarlos” (Elliot, 1990, p. 66).

- És una investigació que implica el treball cooperatiu entre les persones, entre els mestres-investigadors. Cal crear grups de reflexió autocrítics, que siguin capaços d’analitzar problemes i a més a més, anar un pas més enllà i els professors han d’implicar-se en la posterior transformació.
- Implica una reflexió constant, sistemàtica en l’acció.
- La investigació-acció uneix coneixement i acció, per això té aquest valor, fer que la pràctica sigui l’objectiu cabdal de la investigació, d’aquesta manera conèixer i actuar forma part del mateix procés. “*Se articula la actividad reflexiva y la acción transformadora, la innovación y la investigación*” (Sandín, 2003, p. 165) en aquest procés.
- La investigació-acció es realitza per les persones implicades en les pràctiques que s’investiga.
- En la investigació-acció és bàsica la formació. Ho descriu molt bé el triangle de Lewin (1995).

Els pilars fonamentals de la investigació-acció

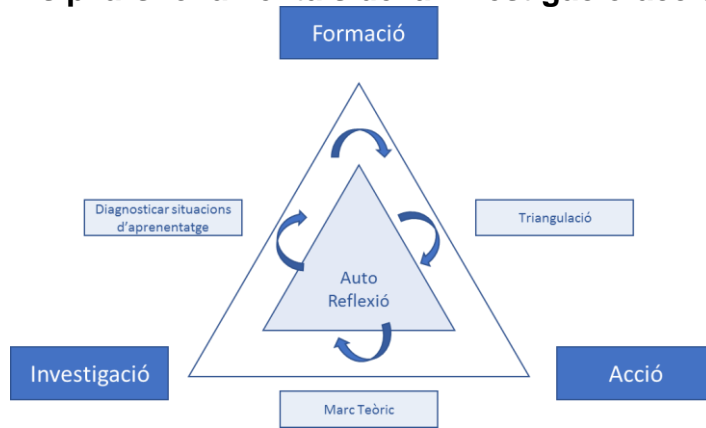


Figura 4-13. Elements principals de la investigació-acció. Triangle de Lewin. Font: adaptació de Sandín 2003, p. 166.

Seguim pas a pas aquests plantejaments d'una investigació-acció, perquè no em sento primer mestra, i després investigadora. He actuat compartint els mateixos valors:

"La docencia no es una actividad y la investigación-sobre -la-enseñanza es otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción" (Elliot, 1990, p. 95).

Vull finalitzar aquest apartat amb un breu esquema o model de la investigació-acció, plantejat per Lewin on es planteja una espiral d'activitats amb la següent seqüència (Lewin, 1995):

- Diagnosticar una situació problemàtica en la pràctica.
- Formular un seguit d'estratègies de recerca per tal de solucionar el problema.
- Implementar i posterior avaluació de les estratègies de l'acció realitzada.

- Reflexionar i diagnosticar altres situacions problemàtiques, i així sempre en una espiral de reflexió i acció.

Per finalitzar i després d'haver aportat dades sobre les característiques de la investigació-acció i les diferents aportacions dels investigadors més importants, voldria acabar aquest punt amb unes paraules d'Escudero definint aquest tipus d'investigació (Escudero, 1987):

“Es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y un modo de “estar” en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de “otra manera” (Escudero, 1987, p. 20).

Sintetitzant, aquesta tesi recull el meu compromís vers l'educació, compromís moral i ètic alhora, i vol fer palesa la meua manera “d'estar” en el món de l'aula.

4.5 La legitimitat de la investigació: el rigor científic.

En investigació qualitativa quan es parla de rigor científic, es fa referència a: la fiabilitat, la veracitat, la confiabilitat, la credibilitat, l'adequació metodològica..., però el terme més utilitzat en la investigació qualitativa és el de la “validesa”. *“Una investigación no válida no es verdadera. Una investigación no válida no es una buena investigación, no tiene credibilidad” (Sandín, 2012, p. 187).*

Ara bé aquest concepte de valdesa s'ha d'entendre, com un sinònim de veritat, és una veritat construïda, Sandín (2012) aporta una nova mirada, *“En el amplio ámbito de la investigación cualitativa, el significado tradicional del concepto de validez ha sido reformulado, fundamentalmente, en términos de construcción social del conocimiento, otorgando un nuevo énfasis a la interpretación” (Sandín, 2012, p. 187).*

Aquests criteris estan en constant revisió per part dels científics, Santos Guerra (1990) afirma :

“Al intentar reconstruir una realidad, desentrañan sus redes de significado y, en definitiva, comprenderla en toda su profundidad, nos hacen falta indicadores de credibilidad: ¿Es esa la realidad? ¿Está quizás deformada por los instrumentos que se han empleado, por la prisa con que se ha trabajado, por la subjetividad de los informantes, por la arbitrariedad de la información...” (Santos Guerra, 1990, p. 162).

A mesura que la investigació abançava aquestes qüestions m’han anat acompanyant.

I això m’ha portat a posicionar-me, autors com Sandín (2012) i Latorre (1996), la metodologia qualitativa utilitza termes i criteris diferents per tal de validar científicament les dades i tota la informació recollida. Seguidament he realitzat una taula (Sandín, 2012) on es pot veure les diferents propostes que presenten un patró alternatiu als criteris de rigor científic:

Criteris de rigor científic.

Aspecto	Termino convencional	Guba y Lincoln (1985) Guba (1989)	Miles y Huberman (1994)
Valor de verdad	Valor Interna	Credibilidad	Autenticidad
Aplicabilidad	Validez externa/Generalización	Transferibilidad	“Fittingness”
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia	“Auditability”
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilitat

Figura 4-14. Criteris de rigor científic de la investigació qualitativa. Font: Sandín, 2012, p. 191.

Per tant seguint a Sandín (2012) i a Latorre (1996) el criteris que he tingut en compte en aquesta investigació són:

- **Credibilitat:**

Demostrar que el marc de la investigació s'ha dut a terme, s'ha realitzat i s'ha descrit amb exactitud.

- **Transferibilitat:**

La investigació busca, en primer lloc, descriure, explicar, interpretar molt detalladament. I en segon lloc evitar generalitzacions, ja que en tota investigació qualitativa el context és fonamental.

- **Dependència:**

Aquest aspecte fa referència al grau en què es repetirien els resultats si es tornés a repetir aquesta investigació. La investigació qualitativa té molt en compte les condicions canviants del fenomen escollit.

- **Confirmabilitat:**

Es tracta de demostrar i confirmar tota la informació recollida en la investigació, la interpretació dels significats, i les mateixes conclusions finals.

Estic d'acord amb aquest criteris aportats, però he escollit una investigació-acció per realitzar la meua recerca i autors com Bartolomé (1990), parlen de la importància de la transformació com a criteri de validesa “*no olvidemos, la mayor manera de conocer la realidad es intentar transformarla*” (Bartolomé, 1990, p.33).

Seguint aquestes idees, Tejedor (1994) també dóna molta importància al valor de la transformació “*En este sentido, recordemos la importancia de la transformación como criterio de validez en los procesos de investigación-acción,*

así como en la “cristalización del cambio” como indicador del nivel de incidencia e impacto del proceso” (Sandín, 2012,p. 200).

Volia apuntar, i seguint aquests criteris, com es veu en el cronograma de la investigació, que aquesta recerca s'ha perllongat des del curs 2012 al curs 2016. Autors com Creswell (1998) donen molta importància al fet que la investigació sigui a llarg termini i sigui una observació persistent, com és en aquest cas. I també dóna molta importància a la triangulació, en aquesta investigació han estat representats tots els subjectes actius de la investigació: pares, alumnes, claustre de professors i la figura de l'expertel Dr.Pere Pujolàs. Arguments tots fonamentals i que alhora aporten validesa a la investigació.

Vull destacar citant a Sandin (2012) la importància de la transformació com a criteri de validesa en una investigació-acció *“Asimismo, el énfasi de los diversos autores atribuyen a la validez como acción, utilidad o “empowerment”, nos recuerdan la estrecha relación entre investigación e intervención, entre pensamiento y decisión” (Sandín, 2012,p. 200).*

Aquesta investigació intenta presentar, mostrar i recollir una imatge clara, nítida, àmplia i el més representativa possible de la realitat d'aula (micropropostes) i de la realitat del centre (macropropostes), una realitat estudiada en aquesta investigació amb profunditat i analitzada detalladament com si d'un calidoscopi es tractés.

El disseny de la recerca està vertebrada per diferents fases presentades en la figura (4-3), amb un únic objectiu; mostrar la realitat del projecte de treball cooperatiu en el sentit més global, des de la perspectiva de l'alumnat i des de la perspectiva del professorat.

És important destacar que aporta validesa a la investigació, la manera com s'ha recollit la informació i les diferents tècniques emprades en la recerca. Els procediments m'han portat a realitzar la recerca dins de l'aula, i compartir amb els meus alumnes (subjectes participants en l'estudi) tots els documents generats en les diferents fases de la recerca.

He recollit dades durant un llarg període de temps, dos cursos escolars, les he analitzat de manera continuada amb els alumnes implicats i amb la resta de professors implicats en el projecte de formació CA/AC.

També he incorporat el procés d'anàlisi a la investigació, la revisió constant, per tal d'aconseguir la validesa interna de la investigació, he recollit dades, i les he anat comparant en els diferents moments de la investigació, ja que com es veu en l'etapa d'anàlisi de dades, hi ha un canvi important en l'ambient de l'aula investigada des de l'inici a l'etapa final de la investigació.

Crec que ha estat molt important, i aporta credibilitat a la investigació, el fet d'haver compartit tots els documents i anàlisi de dades amb el Dr.Pere Pujolàs i la resta de professors implicats en el projecte.

Aquesta investigació-acció ens ha ajudat en cada etapa a observar, a reflexionar, a recollir dades , a contrastar les dades i opinions recollides, a ordenar, a unir, a relligar, per poder finalment transformar la nostra realitat d'aula, d'un context concret, i en un moment molt concret. Sempre buscant en paraules de Sandín (2012) buscant "la cristalización del cambio" (Sandín, 2012,p. 200).

5. Diagnòstic de les Situacions d'Aprenentatge

En aquest capítol de la tesi he seguit estretament les indicacions i el cronograma que vàrem realitzar amb el Dr. Pere Pujolàs. L'objectiu era diagnosticar la situació real de l'aula, poder conèixer de primera mà en quin punt s'inicia la investigació. Calia centrar aquesta primera part de la recerca en observar el com aprenen els meus alumnes. Quin tipus d'aprenentatge es posa de manifest? Què fem per tal de potenciar al màxim el desenvolupament integral de l'alumne? On posa l'èmfasi la mestra en el moment d'educar?

Habermas (1987) aporta dues idees molt importants per començar: la primera idea interessant és que la teoria és científica quan millora la manera d'entendre les experiències pràctiques. La segona idea cabdal és que els problemes educatius només poden ser tractats pels mateixos participants en el procés de l'educació. Parteixo d'aquestes dues idees: la teoria dels seminaris que ha dissenyat la Universitat de Vic i la lectura dels autors que han treballat sobre l'aprenentatge cooperatiu. Tot junt em poden aportar aquesta teoria que, unida a la pràctica en la meua aula poden donar sentit a la investigació. (Habermas, 1987)

A més a més com aporta Solà (2009) “El mestre ha d’acceptar l’examen sistemàtic de la seva tasca: planeja amb deteniment, actua deliberadament, observa les conseqüències de l’acció i reflexiona críticament sobre les limitacions de la situació” (Solà, 2009, p. 241).

Em sento part responsable en la investigació docent perquè em mou el meu propi interès en millorar i comprendre alhora allò que ensenyo. Carr i Kemmis (1988) conclouen que la missió principal de la investigació educativa és abandonar l’actitud irreflexiva adoptant una postura crítica enfront de les teories existents, sense substituir-les, però millorant-les. Aquí des d’aquesta teoria que es relaciona amb la pràctica, és del lloc on parteix la reflexió que exigeix la coherència de la investigació educativa (Carr & Kemmis, 1988).

5.1 Cronograma de treball: Sessions de formació rebuda

Tal com he adjuntat en la programació de la recerca, hem iniciat en el curs 2013-2014 una etapa de Generalització: Procés de formació i assessorament sobre el Programa CA/AC (“Cooperar per Aprendre/ Aprendre a Cooperar”) realitzat per la Universitat de Vic amb el seguiment del Dr. Pere Pujolàs.

Ell i aquest projecte de formació m’acompanyaran en aquesta part de la recerca. He cregut oportú realitzar un diari de navegació, un *log book* de les diferents sessions, seminaris i autoinformes que he anat realitzant, com es pot veure en el cronograma que he adjuntat.

Esquema de l'etapa de formació:

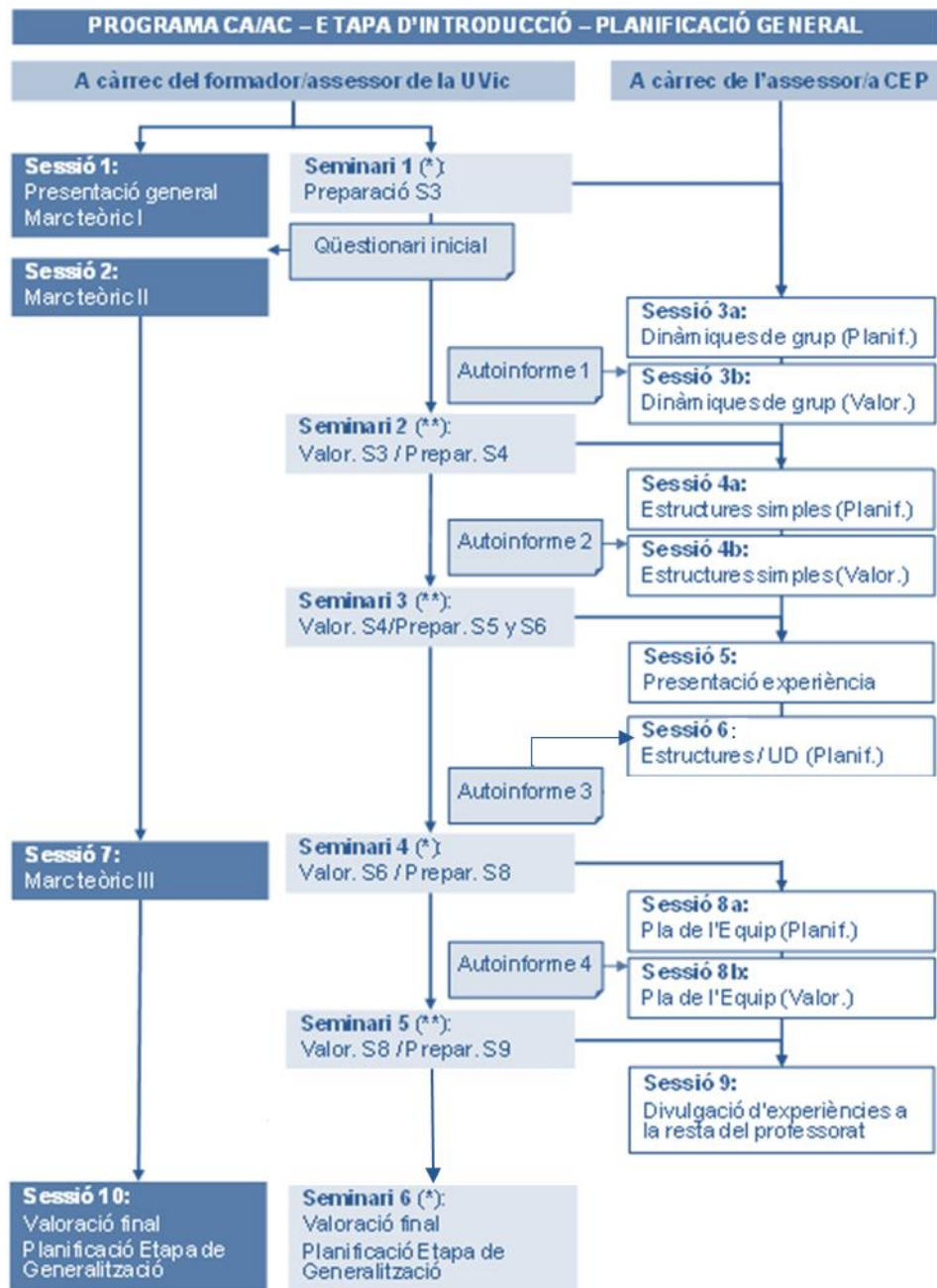


Figura 5-1. Esquema de l'etapa de formació. Font: adaptació del programa CA/AC.

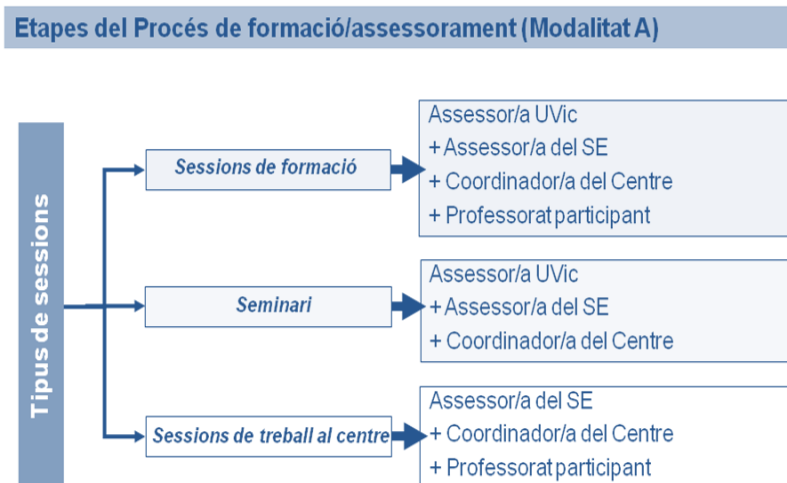
Cronograma d'organització:

Figura 5-2. Tipus de sessions de formació CA/AC. Font: programa de formació CA/AC.

Calendari de les sessions i seminaris:

Sessions	Dia / Hora
Sessió 1-2	9-09-13 / 15-17 h.
Seminari 1	10-09-13 / 15-16'30 h.
Seminari 2	8-10-13 / 11'30 – 14 h.
Seminari 3	5-11-13 / 16'30 – 18 h.
Seminari 4	26-02-14 / 15 – 16'30 h.
Sessió 5	26-02-14 / 16'30 – 18 h.
Seminari 5	29-04-14 / 11'30 – 13 h.
Seminari 6	11-06-14 / 15 – 16'30 h.
Sessió 10	11-06-14 / 16'30 – 18 h.

Figura 5-3. Calendari de les sessions de formació. Font: adaptació CA/AC.

5.2 Marc Teòric: Sessió 1-2

Després de realitzar les sessions 1 i 2, on es va presentar el Marc Teòric I i II, vam passar a realitzar el qüestionari inicial que he adjuntat:

Qüestionari inicial.

1. *Quines activitats o pràctiques realitzes a la teva aula, relacionades amb l'aprenentatge cooperatiu? Després d'una primera aproximació –en el Marc Teòric I- sobre l'aprenentatge cooperatiu, és possible que hagi pensat en algunes activitats o pràctiques que ja duus a terme, més o menys relacionades amb l'aprenentatge cooperatiu. Explica aquí aquestes activitats o pràctiques, o explica'n algunes, les que tu consideris més significatives.*

Hem decidit des del meu Departament, Llengua Catalana, que incorporarem en tota la Primària un mòdul on treballarem en treball cooperatiu. Aquest mòdul serà el “Laboratori de Llengua”.

La idea cabdal és potenciar l'ús de l'escriptura i la lectura entre iguals. Per la qual cosa hem posat en marxa un petit projecte. Els alumnes d'aquest curs escolar, tindran una hora setmanal de treball en equips. Els grups de treball intentarem que estiguin formats amb equips de treball heterogenis.

Hem decidit centrar-nos en tres estructures bàsiques: foli giratori, parada de tres minuts i llapis al mig.

En la reunió inicial del Departament (setembre 2013) hem explicat aquests objectius. En un primer moment es realitzarà en el Cicle Superior, ja que les professores estem en aquest grup de treball. Volem intentar que els nostres alumnes vegin més proper l'ús de la llengua.

2. *Quines dificultats en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat actualment penses que es podrien superar amb la introducció de l'aprenentatge cooperatiu? Es poden referir a la relació entre els alumnes, a*

l'aprenentatge d'alguna matèria (indica quina), d'un contingut (indica quin: p.e. el càlcul...), o a alguna cosa que faci referència a determinats alumnes amb alguna discapacitat (indica en aquest cas les característiques principals d'aquest alumne).

A l'aula on estic intentant aplicar aquestes tècniques, hi ha un alumne amb necessitats especials (Síndrome de Down). He pogut observar en l'aula que sempre que realitzem activitats està més motivat quan se sent que està treballant igual que els seus companys.

En els primers dies de curs hem preparat una activitat de cohesió de grup, tots els alumnes del grup es van ajudar i van aportar idees de com calia fer el treball.

Quan aquest alumne va realitzar la seva exposició oral, la resta l'escoltava i s'interessava molt per les seves qualitats i interessos.

El primer treball que els hi he proposat en aquesta classe de "Laboratori de llengua" ha estat buscar poemes, llegir-los plegats, escollir-ne un i cada grup l'havia de memoritzar i interpretar.

Tots els alumnes, el 100% dels alumnes van realitzar el seu treball i a més s'havien ajudat entre ells. No havien competit entre ells i estaven satisfets de la seva tasca.

Com ja he comentat en les diferents reunions amb el Dr. Pere Pujolàs, la meva aula s'ha revolucionat, val a dir que algun professor del meu equip, està preocupat pel xivarri, i per la desorganització que sembla que hi ha a la meva aula. El to de veu ha pujat, tots parlem alhora, alguns alumnes criden i s'enfaden si la seva opinió no és l'acceptada per la majoria. Tot i això, crec que ens era molt necessari un nou plantejament de les classes. Segur que a mesura que anem treballant trobarem resposta a aquestes primeres dificultats.

3. Quines millores en la teva pràctica educativa creus que l'aprenentatge cooperatiu pot contribuir a incorporar? Aquí es poden indicar quins aspectes es creu que poden sortir beneficiats de la pràctica docent o del procés d'ensenyament i aprenentatge, amb la introducció de l'aprenentatge cooperatiu.

Des del nostre centre estem realment molt interessats en formar-nos, veiem que ens cal fer un canvi en la manera de presentar els aprenentatges. D'una de les últimes reunions del meu Departament va sorgir aquesta frase: "Cal donar més importància al COM i QUÈ aprenen els nostre alumnes no pas en COM ensenyem els professors".

Podríem dir que hem estat els mateixos professors els impulsors d'aquest canvi. De la meva part, d'ençà que m'he incorporat a la UB estudiant un programa d'innovació educativa, tinc com necessitat formar part d'aquest canvi.

Crec que el fet de començar un projecte, amb un equip de formadors liderat per la Universitat de Vic i pel Dr. Pere Pujolàs, ens pot ajudar a fer aquest canvi amb rigurositat professional.

Els aspectes que crec que seran més positius, seran els següents: estic veient que els professors per tal de preparar les sessions amb el Dr. Pere Pujolàs, comparteixen les seves experiències. Estem compartint materials, ens enviem articles interessants, comentem dinàmiques que estem començant a treballar.

Estem, els més llançats, començant a realitzar documents de treball i els estem compartint. Per tant aquest és el primer punt que crec que ens ajudarà, el treball en xarxa del professorat implicat en aquest projecte.

En segon lloc, hem anat a visitar altres escoles, que ja estan treballant amb dinàmiques de treball cooperatiu. Compartir amb altres centres aquesta experiència, també és molt positiva. Crec que ens calen en educació moltes evidències, és cabdal compartir models de bones pràctiques entre centres.

Aquests serien els dos aspectes que veig més importants: treball en xarxa del professorat i compartir amb altres centres experiències de bones pràctiques. Ens cal obrir les portes de l'escola.

4. De la proposta de procés d'assessorament que hem presentat: exposicions del marc teòric, aplicació d'alguna dinàmica de grup per cohesionar el grup classe, realitzar alguna activitat treballant en equip, de forma cooperativa, aplicar una UD de forma cooperativa, enllaçant diverses activitats realitzades de forma cooperativa, posada en comú de les experiències dutes a terme, compartint les reflexions dels autoinformes realitzats...

4.a.) Què consideres més interessant i útil en relació al que farem junts a l'assessorament per planificar i avaluar?

Crec que en aquest primer curs dels nostre projecte, ens cal posar molt bé les bases teòriques, per tant crec que són fonamentals les Sessions de Marc Teòric. Estic segura que el Dr. Pere Pujolàs ens anirà aconsellant la bibliografia que ens cal llegir per poder aplicar seriosament els mètodes de treball cooperatiu.

Alhora que m'ha semblat molt necessari la realització dels autoinformes. Ja que crec que en uns moments d'excés d'activisme en les aules, repensar, analitzar, concretar, reflexionar sobre la nostra praxis, és molt important.

He de dir, com he comentat abans, que compartir aquesta reflexió amb d'altres professors, i amb el mateix Dr. Pujolàs, crec que serà la part més rellevant.

4.b.) I què consideres que podràs dur a terme en la teva aula del Programa de Treball Cooperatiu?

Com he parlat amb el Dr. Pujolàs, el meu interès és doble, ja que m'agradaria investigar en com s'implementa aquest treball cooperatiu a la meva

escola. I d'altra banda crec que es fonamental construir una escola del s. XXI per alumnes del s. XXI.

4.c.) Què és el que et pot comportar més dificultats del procés i de implementar el treball cooperatiu?

Crec que l'equip de professors implicats des del primer moment, curs 2013-2014 estem molt motivats en posar en marxa el projecte. Veig difícil el engrescar a la resta del professorat en seguir, en consolidar i millorar el projecte. Però ara ens hem marcat anar pas a pas, curs a curs.

5.3 Dinàmica d'intervenció A

5.3.1 Pla de generalització 3a.

Amb l'objectiu de realitzar un diari de navegació, un *log book*, de cada una de les sessions dissenyades en el programa CA/AC, he anat incorporant a la recerca tots els informes, autoinformes i els documents que hem dissenyat a la nostra escola a partir d'aquestes sessions i reflexions. El diari està estructurat en les següents etapes:

Etapa de Generalització: cohesió de grup

Anar creant les condicions òptimes perquè el grup estigui cada vegada més disposat a treballar d'aquesta manera: Aprendre en equip i ajudar-se a aprendre



Figura 5-4. La cohesió de grup: dinàmica d'intervenció A. (Pujolàs, Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo, 2008, p. 143).

Anàlisi de les dinàmiques de grup: sessió 3a.

Punt de partida: octubre 2013

- Grup amb el qual aplicaré d'una manera més sistemàtica l'Aprenentatge Cooperatiu: Cinquè de Primària.
- Àrea en la qual primordialment aplicaré l'AC: Llengua Catalana
- Decisions en relació a l'Àmbit 3a:

<i>Dimensió sobre la qual intervindrè</i>	<i>Dinàmiques de grup a aplicar</i>	<i>Quan? / On?⁵¹</i>	<i>Temporalització⁵²</i>
1. Participació i consens	Votació consell de curs	Hora de Tutoria	1 hora setmanal
2. Coneixement mutu i interacció entre l'alumnat	La maleta viatgera	Laboratori de Llengua	1 hora setmanal
3. Coneixement mutu i interacció entre l'alumnat corrent i l'integrat	La maleta viatgera	Laboratori de Llengua	1 hora setmanal
4. Importància i eficàcia del treball en equip		Hora tutoria	1 hora setmanal
5. Desenvolupament de la solidaritat i la convivència		Hora de tutora	1 hora setmanal

Figura 5-5. Pla de generalització 3a: cohesió de grup. Font: creació pròpia.

Dinàmiques: Quina? Com? i Quan?

En aquest àmbit d'intervenció, hem treballat la dinàmica de la "Maleta viatgera". Cada alumne es presentava a la resta de companys amb una maleta on havia guardat els objectes que més el representaven.

Després de la realització d'aquest treball els alumnes van fer votacions per tal d'escollir el Consell de Curs, que és l'òrgan representatiu dels nostres alumnes.

Mantenir

Hem vist important treballar diferents dinàmiques de treball cooperatiu en l'hora de tutoria. Hem llegit diferents lectures per tal de fer-nos reflexionar sobre la importància de cooperar.

Els alumnes del Consell de curs han treballat amb la resta d'alumnes per poder començar a crear equips de treball. Han responsabilitzat a tots els alumnes de la importància de sentir-nos formar part d'un equip.

Cada equip s'ha identificat amb una mascota.

Millorar

En aquest primer moment encara no sé si els equips seran estables. El treball cooperatiu serà:

- Les sessions de tutoria, 1h setmanal.
- L'aula de laboratori de llengua, 1h setmanal.

L'objectiu d'aquestes dinàmiques era aconseguir una cohesió de grup i una convivència positiva en l'aula. En paraules de Moraes (Moraes, 2004)

“Una educación que posibilite una convivencia armónica y enriquecedora entre los individuos. Para lo cual, será preciso educar para la diversidad de los otros, saber que somos diferentes y cada uno tiene el derecho de ser diferente, único y singular” (Moraes, 2004, p. 166).

La meva missió va ser dissenyar activitats amb aquest objectiu, això em va portar a indagar, volia treballar la interioritat (la intel·ligència intrapersonal) per

tal de facilitar que cada alumne es conegui millor, i ahora, vaig treballar (la intel·ligència interpersonal) perquè la resta dels alumnes el reconeixin.

5.3.2 Pla de generalització 3b.

Tot seguit he aportat les dinàmiques que vàrem treballar i els documents que es van generar de l'aplicació de les dinàmiques treballades en la sessió 3a.

Dinàmiques d'àmbit d'intervenció A treballades:

Curs: Cinquè d'Educació Primària

- **Nom de la dinàmica de grup o activitat aplicada:** Ens Coneixem bé. Finalitat seguida amb la seva aplicació: fomentar la participació i la presa de decisions consensuada.
- **Descripció de la dinàmica de grup o de l'activitat aplicada, fent notar, si cal les adaptacions que s'han dut a terme:** després de passar un qüestionari individual als alumnes, vaig recollir el treball i vaig llegir en veu alta les respostes. Vàrem, tots plegats, extreure conclusions sobre les qualitats que valorem més en els altres. Després vàrem incidir en les coses que més ens molesten dels altres.

Els alumnes varen realitzar moltes aportacions, i la comunicació va ser molt fluida. Per la següent classe, vàrem quedar que cada alumne portaria una bossa, amb els tres objectes que més expliquessin quines eren les seves aficions i les seves qualitats. Val a dir que tots els alumnes van realitzar la proposta del treball.

Va ser una dinàmica molt enriquidora i positiva.

- **Valoració de la dinàmica de grup o l'activitat aplicada:** Aquesta dinàmica o activitat, tenint en compte la manera com s'ha aplicat ha estat positiva, però hem decidit després d'aplicar-la per primer cop, que des del Departament de llengua catalana s'aplicarà d'una forma continuada i més sistemàtica.

- **Anota les dificultats i els dubtes que t'hagin sorgit en l'aplicació d'aquesta dinàmica o activitat:** cap dificultat i cap dubte, si bé ja he comentat que en una propera sessió crec que seria positiu buscar una alternativa a la fórmula com estan exposades les qüestions. D'altra banda, i pensant en alumnes de cinquè de primària, la tècnica de l'entrevista, ens podria aportar la mateixa informació.
- **Anota els aspectes positius que hagi constatat en l'aplicació d'aquesta dinàmica de grup o activitat:** l'aspecte més positiu va ser la resposta dels alumnes. Ells van voler comentar com havien vist de positiu realitzar el qüestionari. En la primera entrevista que he realitzat amb els alumnes, com a tutoria, ells han volgut parlar de com els havia ajudat realitzar aquest qüestionari, havien reflexionat i pensat de la manera com es volien presentar al grup, i com això havia ajudat en què la resta del grup els conegués més.

Exemples de dinàmiques dissenyades en el nostre centre:

Ex.1: Dinàmica àmbit d'intervenció A: La Maleta Viatgera.

El Departament de Llengua Catalana en l'aula de 5è de Primària fomentarem el treball cooperatiu mitjançant la dinàmica de grup: **La Maleta Viatgera.**

L'objectiu d'aquesta proposta és **la cohesió de grup**: afavorir la interrelació, el coneixement mutu i la distensió del grup. Cada dia i per ordre alfabètic els alumnes hauran de presentant-se a la classe amb una maleta plena d'uns quants objectes representatius de la seva història personal, aficions, habilitats.

L'alumne portarà la maleta buida a casa i amb l'ajuda de la família l'omplirà amb alguns objectes representatius per a ell. L'haurà de dur a l'escola el dia marcat i els explicarà als seus companys:

QUÈ ha portat? QUÈ representen per a ell aquells elements?

- Us presento la meva família.
- **Una qualitat** que em caracteritza.
- Les meves **aficions**. Què m'agrada fer quan tinc temps.
- **Quin color** vull destacar?
- **Quina cançó** m'agrada ?
- **Quin animal** m'agrada més?
- **Què destacaria** en els meus anys a l'escola?

Planificació de la dinàmica de grup: la Maleta Viatgera.

Realitzaré la següent dinàmica o activitat:	Amb aquesta finalitat:
Hem preparat en el Departament de Llengua Catalana una dinàmica anomenada: La maleta viatgera.	Aquesta activitat té com a finalitat ajudar a cohesionar el grup de classe. Ens ajuda a preparar els alumnes per treballar en equip, predisposant-los positivament per la cooperació, convertint l'aula poc a poc en una petita comunitat d'aprenentatge.
Quan farà la dinàmica o activitat: 1 hora setmanal. LLENGUA CATALANA. EX.ORAL 1 hora setmanal de tutoria. Durant tot el curs escolar 2014-2015. Hem programat 1 hora setmanal de treball cooperatiu. Taller d'Oralitat/ Laboratori de Llengua	
Amb quin grup la farà: Cinquè de Primària	

Figura 5-6. Planificació de la dinàmica de grup: la maleta viatgera. Font: creació pròpia.

Ex. 2: Dinàmica àmbit d'intervenció A: Una passejada per la nostra vida.

El Departament de Llengua Catalana en l'aula de 6è de Primària fomentarem el treball cooperatiu mitjançant la dinàmica de grup: **Una passejada per la nostra vida.**

L'objectiu d'aquesta proposta és **la cohesió de grup**: afavorir la interrelació, el coneixement mutu i la distensió del grup.

Cada dia i per ordre alfabètic els alumnes hauran de presentant-se a la classe amb una maleta i parlar de les seves emocions, sentiments, aficions... L'alumne portarà la maleta buida a casa i amb l'ajuda de la

família l'omplirà amb alguns objectes representatius per a ell. L'haurà de dur a l'escola el dia marcat i els explicarà als seus companys:

QUÈ ha portat? **QUÈ** representen per a ell aquells elements?

- Què valoro positivament de la meva personalitat?
- Quins propòsits / en quins aspectes vull millorar?
- Les meves **aficions**. Què m'agrada fer quan tinc temps.
- Què faig pels altres? Casa, escola, la meva comunitat, o altres
- Quines coses em produeixen més alegria?
- Quines coses em produeixen por? I tristor?
- Què faig quan estic sol? Sé fer coses sol?

Planificació de la dinàmica de grup: una passejada per la meva vida.

Realitzaré la següent dinàmica o activitat:	Amb aquesta finalitat:
Hem preparat en el Departament de Llengua Catalana una dinàmica anomenada: Una passejada per la meva vida.	Aquesta activitat té com a finalitat ajudar a cohesionar el grup de classe. Ens ajuda a preparar els alumnes per treballar en equip, predisposant-los positivament per la cooperació, convertint l'aula poc a poc en una petita comunitat d'aprenentatge.
Quan faré la dinàmica o activitat: 5 hores setmanals. LLENGUA CATALANA. EX.ORAL 1 hora setmanal de Tutoria. Durant tot el curs escolar 2015-16 les alumnes realitzaran 5 hores setmanals amb treball cooperatiu.	
Amb quin grup la faré: Sisè de Primària	

Figura 5-7. Planificació de la dinàmica de grup: una passejada per la meva vida.

5.3.3 Pautes per a l'anàlisi de la cohesió d'un grup-classe

En el primer any de la recerca, vàrem realitzar aquestes rúbriques per tal d'analitzar les dinàmiques de cohesió de grup treballades. És un apartat molt important, i per tant he adjuntat els documents generats amb els alumnes durant 5è de primària i durant 6è de primària. (curs 2013-2014/ 2014-2015).

Pautes per a l'anàlisi de la cohesió d'un grup-classe

Taula 5-1. Pautes per a l'anàlisi de la cohesió d'un grup-classe 1

		Passa això		Prioritat			Activitat o dinàmica de grup proposada	Programació			
		Sí	No	1	2	3		Per a què ho farem	Qui	Quan	On
1.1	<p>El nivell de participació dels alumnes és molt diferent?</p> <p>Uns són molt extravertits i participen molt i altres, més introvertits, participen molt poc o gens, ritme molt desigual de participació.</p> <p>Alguns tendeixen a monopolitzar les intervencions i a imposar el seu punt de vista, mentre amb prou feines es té en compte l'opinió dels altres.</p> <p>En aquesta dinàmica de cohesió 13% alumnes han hagut de realitzar la seva feina fora de termini.</p>	X				X	La maleta viatgera Cinquè Primària.	Departament de Llengua Catalana. Aula d'expressió oral.	Professora llengua catalana + tutor	Hora ex. oral + hora tutora	Aula
1.2	<p>No sempre hi ha una bona relació entre els alumnes?</p> <p>Alguns se senten marginats, exclosos, no prou valorats .Hem detectat que no es coneixen prou, aficions, punts forts.</p> <p>Hi ha tensions entre els alumnes del grup.</p> <p>La tutora del curs anterior ha tingut greus problemes de convivència.</p> <p>No els agrada treballar en equip. Són molt competitius.</p>	X				X					

1.3	Els alumnes i els alumnes amb alguna discapacitat es relacionen poc? Els primers arraconen els segons i, alguns, fins i tot se'n burlen?		X			X				
1.4	En general els alumnes no valoren el treball en equip? Entre els alumnes predominen les actituds individualistes (cadascú va a la seva) i/o competitives (rivalitzen entre ells per ser el millor de la classe). M'he trobat bàsicament amb aquests aspectes: A alguns els agrada treballar en equip només per aprofitar-se del treball dels altres. Altres el rebutgen perquè no volen que ningú s'aprofiti del seu treball. Alguns prefereixen treballar sols abans que fer-ho en equip.	X				X				
1.5	En general els alumnes no donen importància a valors com ara la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte per les diferències? És difícil que se sentin responsables de l'aprenentatge dels seus companys. No tenen cap mena de cultura d'ajudar-se i cooperar. Tots els alumnes volen saber com els repercutirà això a la seva nota. Costa aconseguir que s'ajudin els uns als altres a aprendre els continguts de les diferents àrees.		X			X				

Pautes per a l'anàlisi de la cohesió d'un grup-classe – 6è de primària

Taula 5-2. Pautes per a l'anàlisi de la cohesió d'un grup-classe 2

		Passa això		Prioritat			Activitat o dinàmica de grup proposada	Programació			
		Sí	No	1	2	3		Per a què ho farem	Qui	Quan	On
1.1	<p>El nivell de participació dels alumnes és molt diferent?</p> <p>Els alumnes ja porten un any treballant en grups de treball cooperatiu.</p> <p>Aquest any tots els alumnes han realitzat el seu treball per donar-se a conèixer al grup.</p> <p>Han tingut una actitud molt oberta, i s'escolten molt interessats. Ells mateixos estan positivament motivats en descobrir coses noves dels seus companys.</p>		X			X	<p>Una passejada per la meva vida. Sisè Primària</p> <p>Convivència d'investigació</p>	<p>Departament de Llengua Catalana.</p> <p>Aula d'expressió oral.</p> <p>Treball interdisciplinari</p>	<p>Professora llengua catalana + tutor</p>	<p>Hora ex. oral + hora tutora</p> <p>2 dies convivències</p>	Aula
1.2	<p>No sempre hi ha una bona relació entre els alumnes?</p> <p>Hi ha menys tensions entre els alumnes del grup.</p> <p>Tot i que és un grup molt competitiu estan més oberts, no els preocupa tant la nota.</p> <p>Després de realitzar la dinàmica tots els alumnes. S'han trobat en l'hora de tutora una carpeta amb la documentació del seu equip de treball.</p> <p>Estan molt motivats en aquest nou projecte d'equip.</p>		X			X					

1.3	<p>Els alumnes i els alumnes amb alguna discapacitat es relacionen poc? Els primers arraconen els segons i, alguns, fins i tot se'n burlen?</p> <p>El clima d'aula ha millorat molt.</p> <p>Els alumnes han realitzat un sociograma i han millorat les relacions entre ells.</p>		X			X					
1.4	<p>En general els alumnes no valoren el treball en equip?</p> <p>Tot i que hi ha alguns alumnes que prefereixen treballar sols abans que fer-ho en equip. Han estat motivats en aquest nou projecte de treball cooperatiu. Després de treballar la dinàmica de cohesió de grup el següent treball serà una convivència d'investigació. La finalitat de la convivència és la mateixa. Preparar els equips per tal de treballar plegats.</p>		X			X					

1.5	<p>En general els alumnes no donen importància a valors com ara la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte per les diferències?</p> <p>Ha estat un canvi radical, el curs anterior, quan vaig realitzar aquesta dinàmica els alumnes estaven molt preocupats per la seva nota i es queixaven del treball en equip.</p> <p>Aquest curs estan motivats, els agrada realitzar aquest projecte, tots han estat d'acord amb els grups que la professora havia realitzat.</p> <p>Tots han realitzat el treball de cohesió de grup: Una passejada per la meua vida.</p> <p>Tots l'han lliurat en el seu moment 100%.</p> <p>Tots han realitzat el treball de recerca.</p> <p>Només en un equip hi ha hagut incidents en la realització del treball d'investigació 100%.</p>		X			X											
-----	--	--	---	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

5.4 Dinàmica d'intervenció B

5.4.1 Estructures simples i Informes de seguiment. Sessió 4a.

En aquest apartat he aportat les estructures cooperatives (simples i complexes) treballades en el nostre projecte; són les estructures que hem decidit entre tot el professorat implicat en el projecte.

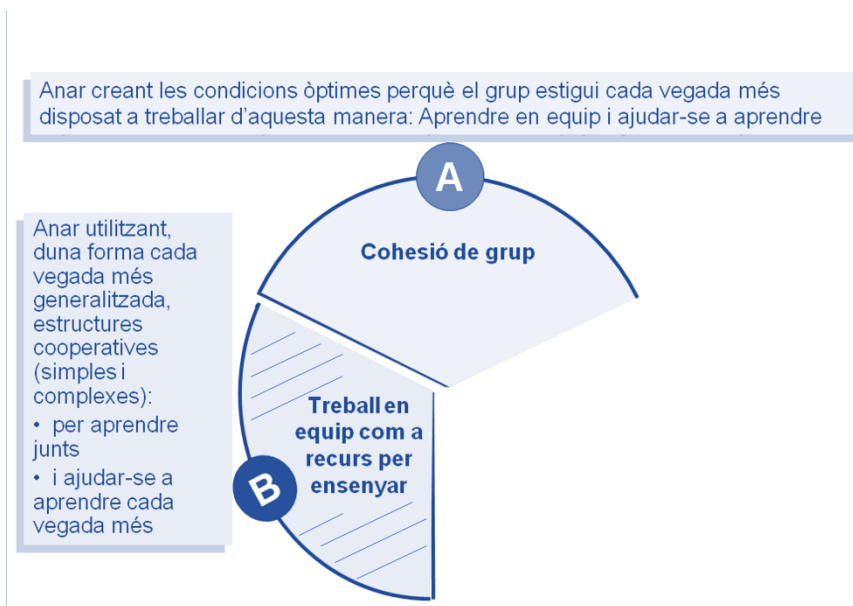


Figura 5-8. Equip com a recurs per ensenyar: dinàmica d'intervenció B. Font: adaptació Pujolàs, 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo, p. 143.

Les dinàmiques escollides per treballar des del Departament de Llengua Catalana són les següents. Utilitats de les estructures bàsiques en els diferents moments d'una UD:

Estructures bàsiques treballades

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

Figura 5-9. Dinàmica d'intervenció B: estructures bàsiques. Font: creació pròpia.

Anàlisi de contingut del primer informe de seguiment: (A) aspectes positius.

Taula 5-3. Anàlisi de contingut del primer informe de seguiment

	1. Afavoreix la participació de l'alumnat	2. Augmenta el sentit de responsabilitat de l'alumnat	3. Millora la motivació de l'alumnat	4. Millora el coneixement mutu i les interaccions entre l'alumnat	5. Descobrixen els avantatges del treball en equip i aprenen a treballar en equip	6. Millora el rendiment de l'alumnat	Altres aspectes positius, destacats pel part del professorat
EP: 5a i 6a	<p>En aquest primer moment en les activitats dissenyades, han realitzat el treball i han participat el 100% dels alumnes.]</p> <p>Ens ha cridat molt l'atenció aquest aspecte.</p>	<p>Ens ha cridat l'atenció que en els treballs proposats el 100% de les alumnes han:</p> <p>Treballat amb el seu equip.</p> <p>Han portat el material que s'havien responsabilitzat.</p> <p>Totes han finalitzat en el temps marcat les seves tasques.</p>	No hem utilitzat cap eina per tal d'avaluar aquest aspecte.	<p>Està ajudant a potenciar el coneixement entre elles i que es formin una amistat més sincera dintre de l'aula.</p> <p>Sempre s'ha de treballar l'àmbit A perquè sempre necessiten conèixer millor</p>	Ja han après com funcionen les estructures i ajuda a que hi hagi ordre en les activitats que es van realitzant a l'aula.		<p>És molt positiu treballar per rúbriques i un cronograma per a que siguin autònomes per tal d'organitzar-se la feina.</p> <p>Amb el racó de l'amistat, la maleta viatgera, una passejada per la meua vida, hem avançat molt en quant a cohesió de grup (...).</p>

Anàlisi de contingut del primer informe de seguiment: (B) problemes, dificultats i dubtes.

Taula 5-4. Problemes i dificultats del primer informe de seguiment.

	1. Afavoreix la participació de l'alumnat	2. Augmenta el sentit de responsabilitat de l'alumnat	3. Millora la motivació de l'alumnat	4. Millora el coneixement mutu i les interaccions entre l'alumnat	5. Descobreixen els avantatges del treball en equip i aprenen a treballar en equip	6. Millora el rendiment de l'alumnat	Altres aspectes positius, destacats pel part del professorat
EP: 5è i 6è					<p>Hi ha alumnes que els hi falta paciència i busquen resoldre les activitats de les altres per acabar abans.</p> <p>Costa motivar a les alumnes més avantatjades, ja que encara pensen que soles se'n sortiran millor. A vegades la nota del treball en equip les perjudica</p>	<p>Tenim alumnes que no participen gaire, altres intenten dominar al grup i també nens que volen monopolitzar tot l'equip.</p> <p>Hi ha alumnes de cycle superior que ens falta tradició de treball en equip i no acaben de funcionar. Baralles... Monopolitz en el treball i les seves intervencions tenen molt protagonisme.</p>	<p>No estan clares les funcions de cada rol i això porta a confusions. Creiem que hem de pensar bé com transmetre millor el que cada membre ha de fer.</p> <p>Pel que fa a la pluja d'idees els hi costa respectar el torn de paraula, aixecar el dit per participar, escoltar les idees dels altres i no cridar.</p> <p>Del full giratori costa respectar el torn i mantenir l'ordre per fer girar el full.</p>

Anàlisi de contingut del primer informe de seguiment: (C) Observacions, problemes i dubtes relacionats amb l'avaluació.

Taula 5-5. Observacions, problemes i dubtes relacionats amb l'avaluació del primer informe de seguiment.

Etapa/Cicle/Espec.	Observacions, problemes o dificultats relacionats amb l'avaluació (Àmbit C)
EP: Cinquè i Sisè	<p>Els hi falta objectivitat i realisme. Si ho practiqués amb elles millorarien.</p> <p>Tenim problemes per determinar i avaluar el rol de cada alumne.</p> <p>No estan clares les funcions de cada rol i això ens porta molts problemes i confusions.</p> <p>Creiem que hem de pensar bé com transmetre millor el que cada membre ha de fer.</p> <p>Tot i que no hem arribat a aplicar el pla de l'equip d'una manera sistemàtica, es nota que quan les alumnes saben que el treball en equip és avaluat, totes les components de l'equip participen en les tasques a realitzar.</p> <p>De moment, les vegades que hem aplicat el pla de l'equip ens ha aportat moltes coses positives</p>

Anàlisi de contingut del primer informe de seguiment: (D) Altres problemes o dificultats.

Taula 5-6. Problemes i dificultats en l'anàlisi de continguts del primer informe de seguiment.

Etapa/Cicle/Espec.	Altres problemes o dificultats
EP: Cinquè i Sisè	<p>Hem detectat que cal treballar amb més profunditat les dinàmiques de cohesió de grup, tot i que porten anys compartint aula, les alumnes no es coneixen amb profunditat. La valoració de les alumnes és en relació a les seves notes, i en relació en la popularitat en els esbarjos.</p> <p>Volem canviar la dinàmica, i hem incorporat des del Departament de Llengua Catalana, activitats d'expressió escrita que afavoreixen la cohesió: La maleta viatgera / una passejada per la meua vida/ les pàgines grogues / en què us puc ajudar?.</p>

5.4.2 Síntesi dels autoinformes 1/2/3. Sessió 4b.

Síntesis autoinforme 1

Taula 5-7. Sessió 4b: autoinforme 1.

	Nom de la dinàmica o de l'activitat aplicada	Núm. vegades que s'ha aplicat	Grau assoliment finalitat					Aspectes positius	Aspectes negatius (problemes, dificultats...)
			1 (G)	2 (P)	3 (N)	4 (B)	5 (M)		
1	La maleta viatgera	1					X	Les alumnes han realitzat totes l'activitat/temps.	No s'escolten totes per igual. Les relacions d'amistat tenen molt pes.
2	Una passejada per la meva vida	1					X	Totes han valorat molt positivament aquesta activitat.	Tot i que de bon principi els costava escoltar-se, han valorat molt positivament l'activitat.
3	CLECTORA: Foli giratori	4		X				Han d'estar concentrades escoltant-se, volen quedar bé entre els seus companys.	Hem acordat fer escriure individualment les respostes i després compartir-les i decidir la resposta correcta.
4	Dictats: Treball d'experts.	4			X			Les alumnes estan més concentrades.	Algunes alumnes(5/22) no han rectificat les faltes treballades en el primer dictat treballat amb treball cooperatiu. A partir d'aquí realitzaré canvis en l'activitat. A partir d'ara serà una revisió rotatòria.

1= Gens o molt poc 2 = Poc 3 = Normal 4 = Bastant 5 = Molt

Síntesis autoinforme 2a: Nivell cinquè de Primària.

Taula 5-8. Sessió 4b: autoinforme 2a.

	Nom de l'estructura cooperativa aplicada	Núm. vegades que s'ha aplicat	Participació Equitativa					Interacció Simultània					Aspectes positius	Aspectes negatius (problemes, dificultats...)
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
1	Llapis al centre	1				1					1		Enriqueix el vocabulari	Saber esperar el torn pel llapis.
2	Foli giratori	2				2					1	1	Augmenta el vocabulari per la dinàmica de grup perquè estan molt més motivades.	Treballar la paciència per esperar el torn
3	1-2-4	1				1					1		Amb aquesta tècnica s'ha apreciat un canvi molt significatiu en l'aprenentatge de l'accentuació i separació de síl·labes. En un principi un 20% ho entenia i en finalitzar un 80% Havia assolit els aprenentatges.	En un equip una alumna que és molt líder ha fet que les altres s'equivoquessin perquè ella estava capficada en fer-ho a la seva manera.

1= Gens o molt poc 2 = Poc 3 = Normal 4 = Bastant 5 = Molt

Síntesis autoinforme 2b: Nivell sisè de Primària.

Taula 5-9. Sessió 4b: autoinforme 2b.

	Nom de l'estructura cooperativa aplicada	Núm. vegades que s'ha aplicat	Participació Equitativa					Interacció Simultània					Aspectes positius	Aspectes negatius (problemes, dificultats...)	
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
1	1-2-4	4					X						X	<ul style="list-style-type: none"> • Les alumnes han treballat molt motivades . • S'han marcat reptes positius, s'han ajudat i han rectificat el treball, i han estat molt autònoms davant els problemes. • Han optimitzat el temps, en l'aula . 	<p>Manca de temps. Hem pogut realitzar molt bé la part 1-2, ens hauria agradat finalitzar millor l'apartat 4.</p> <p>Ens va costat agafar el ritme, el treball en grup, però les alumnes van anar millorant.</p>
2	1-2-4	4					X						X	<ul style="list-style-type: none"> • Els mateixos que en el grup anterior* 	
3	Full giratori	2				X							X	<ul style="list-style-type: none"> • Han treballat les idees prèvies, què sabien del tema, s'han escoltat. • Han arribat a acords de les qüestions que treballarien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si bé és cert que en l'activitat varen treballar totes les alumnes de manera equitativa, en la resolució de les qüestions caldria millorar la pràctica.

1= Gens o molt poc 2 = Poc 3 = Normal 4 = Bastant 5 = Molt

5.4.3 Dinàmica àmbit d'intervenció B:

Quan el grup classe està mínimament cohesionat i disposat a treballar en equip ajudant-se els uns als altres, es tracta d'anar fent servir, d'una forma cada vegada més generalitzada, estructures cooperatives (simples i complexes): per aprendre junts i per ajudar-se cada vegada més a aprendre.

Anàlisi de les estructures simples: (Sessió 4b).

Cada professor implicat en el projecte comunica l'estructura simple que va decidir fer a la sessió 4a i que ha aplicat amb el seu grup d'alumnes, per veure quina s'ha aplicat més vegades en primer lloc i quina s'ha aplicat més en segon lloc.

Es fa l'anàlisi de l'estructura simple que s'ha aplicat més vegades, i després els professors, expliquen com ho han fet –per identificar les coincidències (allò que tots han fet més o menys igual) i les diferències (allò que alguns han fet de forma diferent que la resta) i expliquen també fins a quin punt la dinàmica de grup o l'estructura ha servit per a l'objectiu que s'havia previst. És un moment de reflexió, però cal remarcar que el Dr. Pujolàs, ens ha ensenyat a sistematitzar aquests moments. Sempre tenim rúbriques per analitzar.

En aquest moment ens hem plantejat l'estructura cooperativa, tal com l'he aplicada, ha propiciat la participació equitativa de tots els membres de l'equip, així com la interacció simultània entre tots ells?

A continuació, relacionant les coincidències i les diferències constatades amb "l'èxit" de l'estructura (amb l'assoliment de la finalitat perseguida), s'intenta arribar a conclusions pràctiques a tenir en compte en pròximes aplicacions, pel mateix professor o per altres professors, de l'estructura analitzada:

- Quins aspectes hem de tenir en compte, o a quins hem de donar més importància en pròximes aplicacions per assegurar el seu "èxit"?
- Quins aspectes hem d'evitar?

Tot seguit s'analitza, seguint la mateixa pauta, la que s'ha aplicat més vegades en segon lloc; després la que s'ha aplicat més en tercer lloc. Si bé aquest ha estat l'objectiu de la dinàmica treballada, he adjuntat tots els documents que em varen servir per preparar-la i compartir-la amb la resta de professors.

Anàlisi d'estructures simples 4b. Analitzar el grau d'assoliment de participació equitativa i interacció simultània

Taula 5-10. Anàlisi d'estructures simples de la sessió 4B (part 1).

	Nom de l'estructura cooperativa aplicada	Anàlisi de la dinàmica o activitat:	Anàlisi de la participació equitativa?	Anàlisi de la interacció simultània?	Conclusions pràctiques: Què hem de tenir en compte en posteriors aplicacions?
1	1-2-4	<p>Hem utilitzat aquesta tècnica per conèixer la lectura i la comprensió d'un conte.</p> <p>HEM COINCIDIT EN QUÈ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les alumnes han buscat el conte adient, han preparat la seva lectura i l'han compartit amb la tècnica 2. • En l'aula han treballat amb grups de 2 la lectura i dramatització del conte. • Han passat al grup 4 i han llegit els contes i han escollit el que era millor per les alumnes de primer de primària: lèxic, tema, valors... 	Tot i que en un principi va costar la participació equitativa, el resultat final va afavorir aquesta participació.	En aquesta activitat la participació va ser simultània, nivell assolit.	<p>En la propera sessió ens agradaria que les alumnes fossin conscients d'aquest procés .</p> <p>Pensem que és important:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Potenciar l'autoavaluació.</u> • <u>Potenciar l'autonomia de l'alumne en aquesta part de donar valor a la seva tasca.</u> • <u>Ens agradaria introduir rúbriques.</u>

Taula 5-11. Anàlisi d'estructures simples de la sessió 4B (part 2).

2	1-2-4	Hem seguit les mateixes pautes: "Apadrina un lector" és el nom de l'activitat			
3	1-2-4	Hem seguit les mateixes pautes: "Apadrina un lector" és el nom de l'activitat			
4	Foli giratori	Conèixer idees prèvies sobre el tema que es treballava: tema de medi (els romans)	Van participar tots els alumnes de manera equitativa	Totalment assolit	Al final de l'activitat després de resoldre els dubtes, respondre les qüestions i haver-les repassat en equip, seria positiu realitzar una autoavaluació de l'alumne. Fer a l'alumne protagonista del seu paper en el procés d'aprenentatge.

5.4.4 Presentació d'experiències. Sessió 5.

Presentació de les experiències treballades i descripció de l'activitat. Curs cinquè de primària – cicle superior.

Experiència presentada: activitat de motivació lectora. Lectura del llibre: El faraó Totum-nas d'Enric Lluch. Ed. Bruño. Hem treballat el projecte d'Egipte.

Taula 5-12. Sessió 5: presentació de l'experiència (part 1).

(Moment) ⁽¹⁾	Amb la finalitat de...	Realitzaré la següent activitat: (Descripció de l'activitat)	Fent servir l'estructura:
ABANS DE COMENÇAR	<p>Aconseguir l'autonomia de les alumnes. Es dona les pautes de treball amb una carpeta a cada equip.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrants de l'equip. Noms alumnes . • Cronograma: dies que tenen per tal d'organitzar-se. • Pla de l'equip: cada membre de l'equip es responsabilitza del seu repte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar la lectura en veu alta de les pàgines marcades per la professora. • Donar la rúbrica : les alumnes han de tenir molt clar què es demana. <p>Objectiu de la proposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Llegir en veu alta i escolta activa : parlar del llibre, escollir vocabulari. ➤ Crear : construir una piràmide. ➤ Ex. Oral: preparar una ex oral: Com hem preparat el treball. Compartir la reflexió de l'aprenentatge. (veure rúbrica)Les alumnes avaluen el seu treball i avaluen el treball dels altres equips. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1-2-4. • Foli giratori

Taula 5-13: Sessió 5: presentació de l'experiència (part 2).

<p>DURANT EL TREBALL</p>	<p>Amb la finalitat de CONTAGIAR EL DESIG DE LLEGIR.</p> <p>Amb la finalitat de reflexionar sobre els aprenentatges .</p> <p>Crear un clima d'aula de COMPARTIR els aprenentatges.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Primer : preparar la lectura individual. Capítols marcats. • Segon: Escoltar-se en parelles la lectura que han realitzat a casa. (Veure rúbrica)* • Tercer: dividir-se les pàgines de lectura per equip, llegir plegades i donar-se consells. <p>Es realitza la lectura amb totes les nenes plegades: ESPECIALISTES D'EQUIP.</p> <p>LÈXIC: Amb la tècnica del foli giratori les alumnes van decidint quines paraules volen treballar a fan una llista. Cada equip escull les PARAULES MÀGIQUES I S'ESPECIALITZEN EN ELLES.</p> <p>CREATIVITAT: CONSRUCCIÓ D'UNA PRIRÀMIDE.</p> <p>Cada equip realitza, construeix una maqueta d'una piràmide.</p> <p>EX. ORAL: Les alumnes expliquen la seva experiència en la realització de la piràmide: (VEURE RÚBRICA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ INGREDIENTS: Materials escollits. ➤ TEXT INSTRUCTIU: Com s'han organitzar. CONNECTORS ➤ REFLEXIÓ: quin ha estat el seu aprenentatge. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foli giratori.
--------------------------	--	---	--

Taula 5-14: Sessió 5: presentació de l'experiència (part 3).

DESPRÉS DE REALITZAR EL TREBALL	Amb la finalitat d'engrescar-les en l'aprenentatge.	<p>Les alumnes s'han escoltat i hem gravat en vídeos les presentacions.</p> <p>Les alumnes han realitzat una valoració dels punts més importants seguint la rúbrica de treball.</p>	
---------------------------------	---	---	--

Dades del projecte:

- D'una classe de 23 alumnes / 21 alumnes han llegit TOT el llibre i han involucrat a les seves famílies (signatura dels pares).
- Tots van realitzar el treball de vocabulari: experts en paraules.
- Tots van construir la piràmide. Tots els alumnes van ser responsables vers el seu equip i varen portar el material.
- Tots van realitzar l'expressió oral.
- Ha estat un projecte mol enriquidor i positiu. Han utilitzat com ítem d'implicació: la signatura dels pares i la revisió del cronograma de lectura.
- A millorar: seria interessant passar un qüestionari i valorar el grau de motivació dels alumnes.

5.4.5 Programació d'una UD amb activitats organitzades de forma cooperativa. Sessió 6.

Aquesta sessió és la planificació de les estructures treballades abans de la unitat durant i després. Aprendre a emprendre. Crear un conte.

Experiència presentada: activitat d'expressió escrita: el conte. Llegeixo contes, escric un conte, dissenyo un conte i el represento.

Taula 5-15. Programació sessió 6 (part 1).

	Amb la finalitat de...	Realitzaré la següent activitat: (Descripció de l'activitat)	Fent servir l'estructura:
Abans de la UD	<p>Conèixer les idees prèvies: què és un conte?</p> <p>Ajudar a les alumnes a realitzar una recerca: buscar models de contes.</p> <p>Ajudar a les alumnes a tenir esperit crític: hauran d'escollir un conte per equip, hauran d'arribar a acords.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les alumnes buscaran diferents models de contes infantils. • Hem deixat una maleta a classe que s'anirà omplint de diferents contes que les alumnes aniran portant. • Cada alumna escull un conte. • A casa cada alumna llegirà i prepararà el conte que compartirà a l'aula amb les seves companyes . tècnica 1-2-4. • La professora realitza una motivació lectora: contes del món. • Les alumnes preparen la lectura compartida dels contes seleccionats: El llenyataire honorat. • Llegeixen en veu alta, assagen i la professora grava a cada grup. • S'escolten en audició les gravacions. 	<p>Lectura compartida</p> <p>La maleta viatgera</p> <p>Tècnica 1-2-4</p>

Taula 5-16: Programació sessió 6 (part 2).

Al començament de la UD		<ul style="list-style-type: none"> • Treballarem l'estructura del conte: El llenyataire honrat/ els tres porquets/la rinxols d'or. • Analitzaran la seva estructura: Introducció, nus i desenllaç. • Protagonistes: Comentaran quin personatge escollirien. • Treballen un document sobre l'estructura: introducció ON – QUAN- QUÈ passa, el nus i el desenllaç. • El conte escollit entre totes el llegiran a una alumna més petita en la sessió d'“APADRINAR LECTORS”. • PARTICIPARAN EN UNA SESSIÓ/ TALLER amb l'escriptora de contes Rosa López. Escoltaran un conte i realitzaran un petit taller sobre l'escriptura de contes) 	<p>Llapis al mig</p> <p>Foli giratori</p>
Durant la UD	<p>Saber si han entès l'estructura del conte. Comprovar si han entès i han treballat les pautes de coherència textual.</p> <p>Comprovar si han aplicat la normativa ortogràfica treballada en l'aula.</p>	<p>Cada alumna anirà aportant idees de com volem que sigui el seu conte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personatges • Espai • Caracterització • Valor que volen transmetre/idea cabdal. • Desenllaç • Cada alumna amb el foli giratori va incorporant les seves explicacions i les seves aportacions. • Entre totes hauran d'anar millorant el conte i realitzaran correccions del que les seves companys han realitzat. 	<p>Foli giratori</p> <p>Llapis al mig</p>

Taula 5-17. Programació sessió 6 (part 3).

Al final de la UD	Avaluació del treball d'expressió escrita. Avaluació del treball d'ex. oral.	<ul style="list-style-type: none">• Entre les alumnes aniran dibuixant els personatges i el conte i realitzaran les il·lustracions.• Enquadernaran el conte i serà un present el dia de Sant Jordi per les seves "Filloles" de primer de primària.• Cada equip realitzarà la dramatització del conte al grup de les menudes.	Foli giratori
-------------------	---	--	---------------

Síntesis autoinforme 3. Estructura aplicada i anàlisi de dades PE/IS.

Taula 5-18. Autoinforme 3.

	Nom de l'estructura cooperativa aplicada	Nombre de vegades que s'ha aplicat	Moment de la UD				VALORACIÓ GLOBAL										Aspectes positius que s'hagin constatat en l'aplicació de les estructures	
							Participació Equitativa					Interacció Simultània						Dificultats i dubtes que hagin sortit en l'aplicació de les estructures
			A	C	D	F	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
1	1-2-4	6	X														<p>Un cop treballat en l'aula, les alumnes es van habituant a realitzar aquestes activitats. Han valorat molt positivament els grups d'investigació i la lectura compartida.</p>	<p>Han participat totes les alumnes, afavoreix el treball que els grups siguin heterogenis.</p> <p>Els alumnes treballen bé en tasques petites i molt seguides pel professor. No són capaces de realitzar tasques on elles hagin de prendre decisions i portar-les a terme. Ens cal treballar més a fons el tema dels rols.</p>
2	Foli giratori	4	X															
3	Foli giratori	4		X	X													
4	Lectura compartida	6			X				X	X	X	X	X	X				
5	Grups d'investigació	12			X	X			X									

A = Abans de la UD
 C = Al començament de la UD
 D = Durant la UD
 F = Al final de la UD

1= Gens o molt poc 5:molt
 2 = Poc
 3 = Normal
 4 = Bastant

Síntesis autoinforme 4: analitzar el pla de l'equip.

Taula 5-19. Autoinforme 4: síntesi del document.

Model	Cicle o nivell on s'ha aplicat	Nombre de profes.	Elements del pla de l'equip:			Aspectes més destacats de la seva aplicació que el professorat ha fet constar	Valoració					Aspectes positius	Aspectes negatius (problemes, dificultats...)
			O	C/F	C		1	2	3	4	5		
Propi de l'escola (s'adjunt a a sota)	5è	1	x	x	X	- Que és útil tant per el coneixement de l'assignatura com per la cohesió de grup.					X	- Han valorat molt l'esforç de les seves companyes	- Els ha costat fer el pla de l'equip, no es posaven d'acord amb els rols, i la divisió de les tasques.
Propi de l'escola (s'adjunt a a sota)	6è	1	x	x	X	- Ajuda a l'organització de les alumnes en el seu aprenentatge perquè saben en tot moment on han d'arribar.				x		- Més implicació de totes les alumnes.	- No han estat objectives en ser el primer cop que realitzaven un pla d'equip. Al final s'han adonat que havien de concretar més.

O = Objectius de l'equip
 C/F = Càrrecs i/o funcions
 C = Compromisos personals

1= Gens o molt poc
 2 = Poc 3 = Normal
 4 = Bastant 5 = Molt

5.5 Dinàmica d'intervenció C

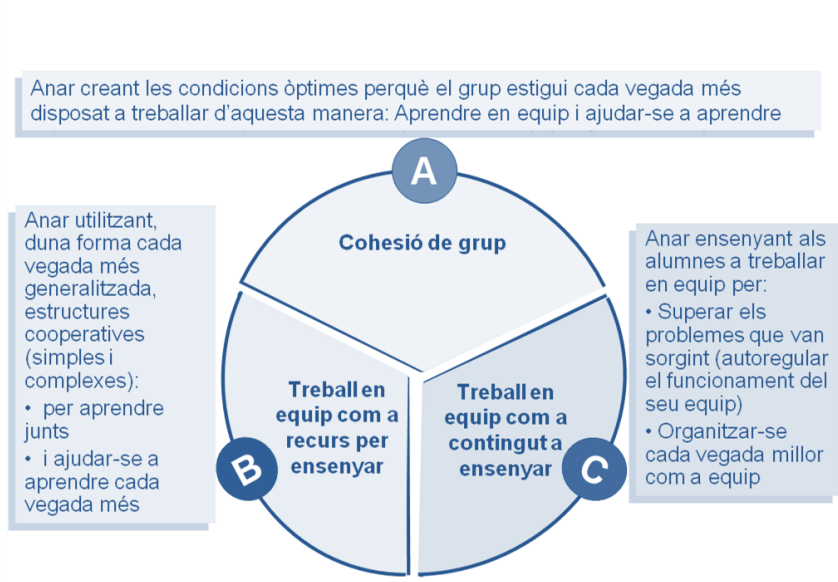


Figura 5-10. Treball en equip com a contingut per ensenyar: dinàmica d'intervenció C.
Font: adaptació Pujolàs, 9 idees clave. El aprendizaje cooperativo, p. 143

Treballar en equip és complicat, durant tots aquests anys d'escolaritat ningú ha ensenyat els nostres alumnes a treballar en equip, aquesta habilitat, ha de ser treballada en l'aula d'una manera sistemàtica. El pas que ara he de realitzar serà ensenyar els meus alumnes a treballar d'una manera organitzada el treball en equip. Ara ens caldrà mostrar els alumnes com es realitza aquest treball, ensenyar-los com afrontar el treball i l'aprenentatge per equips cooperatius.

També és molt important buscar el temps, posar en l'horari el moment en què es treballarà aquest contingut. Nosaltres hem adjudicat l'hora de tutor, i cal dir que en el temps d'esbarjo ens quedem amb els diferents equips de treball per tal de treballar les rúbriques i valoracions del seu equip. Cal ensenyar els alumnes a reflexionar i a realitzar una valoració del seu equip.

No he arribat a aquest punt fins el segon curs, ja porto tot un any treballant amb els meus alumnes en grups de treball cooperatiu, però no ha estat fins a sisè de primària quan he pogut posar-me a treballar els rols.

Els alumnes van començar el curs amb els equips heterogenis formats, i el pas següent va ser realitzar un llistat de normes bàsiques pel bon funcionament de l'equip.

En una llista oberta, hem intentat parlar amb els alumnes perquè tots es vegin que formen part d'aquesta classe, hem volgut consensuar les normes i ens hem basat en un model que proposa el Dr. Pujolàs.

Condicions per a l'èxit del treball en grup
Acceptem i practiquem els acords següents:

- **Planificar la feina.** Ens comprometem a programar entre totes i tots la tasca que es vulgui estudiar, responent a les preguntes: "Què hem de fer?", "Quan?", "Com?".
- **Farem la feina.** Estarem d'acord a fer la tasca que ha proposat la professora o el professor i que hem decidit el grup. Acceptem les indicacions de cada responsable per a cada tasca. Respectarem el material i serem responsables.
- **Respectarem cada membre del grup.** Ens comprometem a respectar-nos i ajudar-nos a resoldre les dificultats de cadascú. Si sorgeix algun conflicte dintre del grup, el resoldrem nosaltres mateixos, i només avisarem el professor o la professora en cas de necessitat.
- **Hi participarem tots i totes.** Estem d'acord que cadascú farà la part de feina que hem repartit i no ho farem fer tot a una sola persona. Ens escoltarem, compartirem idees, recursos i discutirem els dubtes abans de preguntar a la professora o professor.
- **Parlarem per escoltar-nos i entendre'ns.** Acceptem parlar en veu baixa i no molestar els altres grups. Demanarem la paraula, escoltarem amb atenció i no interrompем les companyes ni els companys.

Hàbits necessaris per desenvolupar un treball cooperatiu

- Posar-se d'acord sobre el que s'ha de fer.
- Decidir com es fa i què farà cadascú.
- Realitzar els corresponents treballs o proves individuals.
- Considerar com es complementa el treball.

Valorar els resultats en funció dels criteris assumits o explicats abans

Figura 5-11. Condicions per a l'èxit del treball en grup.

Un cop arribats aquí, cada equip passa a repartir-se els càrrecs o els rols que han de treballar perquè l'equip de treball cooperatiu funcioni. Vàrem redactar un document per tal d'ajudar els alumnes a concretar al màxim, en què consistia cada una de les seves funcions.

Cada membre de l'equip ha de tenir unes responsabilitats, els càrrecs són: coordinador, secretari, ajudant, responsable de material. He intentat que aquets càrrecs siguin rotatius ja que és important que al llarg del curs tots els alumnes hagin realitzat totes les funcions.

Ens hem basat en el model que ens proposa el Dr. Pujolàs i després d'un curs d'aplicació de treball cooperatiu, hem realitzat els nostres documents, ara bé sempre sota el seguiment d'en Dr. Pujolàs. He adjuntat els documents que vàrem treballar amb els nostres alumnes. Des del pla de l'equip, a les rúbriques de valoració.

5.5.1 Pla de l'equip. Sessió 8.

Disseny del pla de l'equip treballat en la nostra escola.

Grup: _____

OBJECTIUS DE L'EQUIP				COM HO HEM FET?
1. Progressar en l'Aprenentatge				
2. Ajudar a les companyes de l'equip				
3.				
NOM ALUMNES DEL GRUP	CÀRREC QUE FA	COMPROMISOS PERSONALS	SIGNATURA	COM HO HEM FET?
	Coordinador / Portaveu			
	Secretari / To de veu			
	Ajudant			
	Material			

Figura 5-12. Model del pla de l'equip realitzat per l'escola. Font: equip de professors implicats en el projecte CA/AC.

5.5.2 Rols d'un equip cooperatiu

En un primer moment vam treballar el quadre aconsellat pel Dr. Pere Pujolàs sobre la distribució de les tasques.

A) ROLS QUE FACILITEN LA FORMACIÓ I EL FUNCIONAMENT DE L'EQUIP.	B) ROLS QUE CONTRIBUEIXEN A CONSOLIDAR I ENFORTIR EL TREBALL EN EQUIP
A1.-Responsable - coordinador/a (Coordina el material, controla el temps, fa respectar el torn de paraula, custodia el material...)	B1.-Sintetitzador/a (És el/la responsable que el grup sintetitzi o recapituli els continguts treballats, en forma d'esquemes, mapes conceptuals, bases orientadores de l'acció...)
A2.-Secretari/a (Anota les decisions i els acords, omple els formularis...)	B2.-Verificador/a de la correcció (És /la responsable d'assegurar que les respostes o produccions de l'equip siguin correctes. En qüestiona la correcció, i demana el punt de vista d'algú més expert, com el professor/a o altres companys i companyes...)
A3.-Supervisor/a de l'ordre (Controla el to de veu, evita la dispersió, controla la rotació de rols...)	B3.-Verificador/a de la comprensió (És el/la responsable d'assegurar que tots/es els membres de l'equip han comprès correctament els materials objecte d'estudi, fent preguntes, fent repetir les coses d'una altra manera...)
A4.-Animador/a (Anima i encoratja, ofereix suport, fomenta la participació...)	B4.-Incentivador/a de la discussió i del diàleg (És el/la responsable de procurar que els membres de l'equip donin respostes i prenguin decisions de forma consensuada)
A5/B5.-Observador/a (Registra la freqüència amb què els membres del grup adopten comportaments o actituds adequades al rol que exerceixen)	

Figura 5-13. Rols d'un equip cooperatiu. Pujolàs, *Aprendre junts alumnes diferents*, 2013, p.114. (Taula realitzada a partir d'unes idees exposades per Johnson, Johnson, & Holubec, 1999)

Rúbrica d'avaluació dels rols que faciliten la formació i el funcionament de l'equip:

CÀRRECS	Molt bé (3)	Bé (2)	Hem de millorar (1)	Punt.
Coordinador/a (Portaveu)	Sabia molt bé el que havíem de fer i ha coordinat molt bé la feina fent seguir els passos de l'estructura proposada.	Sabia força bé el que havíem de fer, i/o ha fet seguir força bé els passos de l'estructura proposada.	No sabia què havíem de fer, i/o bé no ha fet seguir els passos de l'estructura proposada.	
	Els altres sempre li hem fet cas.	Encara que hagi fet bé la seva funció, els altres algunes vegades no li hem fet prou cas .	Encara que hagi fet bé la seva funció, els altres no li hem fet gens de cas o li hem fet molt poc cas .	
Secretariària	Ha controlat molt bé el to de veu durant la sessió de treball i/o ha fet molt bé les altres funcions seves.	Ha controlat força bé el to de veu durant la sessió de treball i/o ha fet força bé les altres funcions seves.	Ha controlat molt poc o gens el to de veu durant la sessió, o bé l'ha controlat de mala manera i/o ha fet molt poc o gens bé les altres funcions seves.	
	Els altres sempre li hem fet cas.	Malgrat hagi fet bé la seva funció, els altres algunes vegades no li hem fet cas , o en general no li hem fet prou cas .	Malgrat hagi fet bé la seva funció, els altres li hem fet molt poc cas o no li hem fet gens de cas .	
Ajudant	Ha substituït molt bé en el seu càrrec a un company o companya que ha faltat. I/o ha ajudat de forma molt correcta a qui ho ha necessitat.	Ha substituït força bé en el seu càrrec a un company o companya que ha faltat. I/o ha ajudat de forma força correcta a qui ho ha necessitat.	Ha substituït molt poc bé o gens bé en el seu càrrec a un company o companya que ha faltat. I/o ha ajudat de forma molt poc correcta o gens correcta a qui ho ha necessitat.	
	Els altres sempre li hem fet cas i el que ha estat ajudat li ha demanat i li ho ha agraït molt bé .	Encara que hagi fet bé la seva funció, els altres no li hem fet prou cas , i el que ha estat ajudat no ho ha demanat ni agraït prou bé .	Encara que hagi fet bé la seva funció, els altres li hem fet molt poc o gens de cas , i el que ha estat ajudat ho ha demanat i/o agraït molt poc bé o gens bé .	
Intendent	S'ha responsabilitzat molt bé que tothom dugui tot el material i tingui cura del material comú i, si calia, que les taules estiguessin ben disposades per treballar en equip.	S'ha responsabilitzat força bé que tothom dugui tot el material i tingui cura del material comú i, si calia, que les taules estiguessin ben disposades per treballar en equip.	S'ha responsabilitzat molt poc o gens que tothom dugui tot el material i tingui cura del material comú i, si calia, que les taules estiguessin ben disposades per treballar en equip.	
	Els altres sempre li hem fet cas.	Encara que hagi fet bé la seva funció, els altres algunes vegades no li hem fet prou cas .	Encara que hagi fet bé la seva funció, els altres li hem fet molt poc o gens de cas .	
(Portaveu)	Sabia molt bé el que havia de dir i ho ha dit molt bé .	Sabia força bé el que havia de dir i/o ho ha dit força bé .	Sabia molt poc bé o gens el que havia de dir i/o ho ha dit molt poc bé .	
	Els altres hi hem contribuït i l'hem ajudat molt .	Encara que hagi fet bé la seva feina, els altres no hi hem contribuït ni l'hem ajudat prou .	Encara que hagi fet bé la seva feina, els altres hem contribuït i l'hem ajudat poc o gens .	

Figura 5-14. Rúbrica d'avaluació del pla de l'equip: rols de treball. Programa CA/AC.

Nosaltres vàrem començar a treballar amb aquesta rúbrica: Avaluació del pla de l'equip: Rúbrica de treball.

Rols: càrrecs per al treball cooperatiu

Observador:

Data de l'observació:

Equip observat:

ROLS QUE FACILITEN EL TREBALL	TASQUES A REALITZAR.
<ul style="list-style-type: none"> • COORDINADOR • PORTAVEU 	<ul style="list-style-type: none"> • Controla la divisió de tasques i el temps assignat. • Coordina l'equip: indica què s'ha de fer i com s'ha de fer. • Recorda a cada membre de l'equip quin és el seu rol i l'avisa si no l'exerceix. • Demana ajut al professor si surt algun problema, dubte o dificultat. • Fa respectar el torn de paraula. • Avisa els companys quan l'equip es desvia del tema o parla d'alguna altra cosa. • Fomenta la participació.
<ul style="list-style-type: none"> • SECRETARI 	<ul style="list-style-type: none"> • Escriu els acords i les decisions de l'equip. • Omple els formularis /qüestionaris/treballs/rúbriques. • Controla el temps en la realització de les tasques.
<ul style="list-style-type: none"> • AJUDANT • SUPERVISOR DE L'ORDRE • PORTAVEU 	<ul style="list-style-type: none"> • Controla el to de veu. • Evita la dispersió, controla la realització de les tasques. • Controla la rotació dels diferents rols. • Comunica en veu alta els resultats del treball en equip, o l'opinió del grup.
<ul style="list-style-type: none"> • MATERIAL 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordina el material necessari per l'activitat. • Custodia i té cura del material necessari pel treball. • Controla que es netegin les taules i s'ordini després del treball. • Recorda als companys, el material que han de portar a l'escola / i han de dur a casa.

Figura 5-15. Rúbrica d'avaluació del pla de l'equip: rols de treball. Font: creació pròpia.

Després de treballar diferents rúbriques amb el mateix objectiu; responsabilitzar els alumnes de les seves funcions, vàrem realitzar un qüestionari per ajudar-los a reflexionar. Seguidament ja vam passar a treballar els plans d'equip.

5.5.3 Avaluació del pla d'equip. Sessions 8a i 8b

És una eina bàsica que tenim perquè els alumnes vagin reflexionant sobre el seu aprenentatge i la seva responsabilitat. Cada equip realitza cada mes un pla d'equip i es crea un espai de reflexió.

“Per exemple, es poden proposar tenir cura especial en la presentació dels treballs. També es poden proposar com a objectiu millorar algun aspecte, especialment conflictiu o poc assolit, del funcionament com a equip: ajudar un company quan demana ajuda, demanar ajuda perquè un company t'indiqui com es fa, no perquè t'ho deixi copiar, encoratjar-se mútuament”. (Pujolàs, 2003, p. 120).

Com ens insistia Pujolàs alguns objectius seran sempre els mateixos i es repetiran en cada pla. Col·laborar, ajudar-se, ajudar-se els uns als altres, finalitzar les tasques en el temps previst.

Es posa de manifest en aquests plans d'equip la doble finalitat dels membres de l'equip de treball cooperatiu: aprendre el que els ensenya el professor i alhora col·laborar perquè ho aprenguin tots els membres del seu equip, i si es realitzen correctament els plans d'equip s'aconsegueix que això es realitzi en un ambient tranquil, de bonança i amistat.

He adjuntat un model del pla d'equip que ens va aconsellat el Dr. Pere Pujolàs i un exemple del que vàrem realitzar en el nostre centre.

Durant el primer any de la recerca (curs 2014-2015) com s'observa en la síntesis de l'autoinforme 4, un dels problemes cabdals va ser les dificultats en analitzar d'una manera objectiva la distribució de rols i les responsabilitats acceptades en cada rol. Els alumnes mostraven dificultats en analitzar i reflexionar sobre els problemes.

En el segon any de la recerca (curs 2015-2016), aquest apartat ha estat curadament treballat, he adjuntat els document que vàrem generar amb tot

l'equip de professors. L'objectiu de dissenyar aquest nou pla de l'equip era ajudar els alumnes a concretar, a reflexionar sobre les causes dels seus conflictes.

Sessió 8a: Avaluació pla de l'equip, disseny del propi centre:

EQUIP DE TREBALL: _____ DATA DE L'OBSERVACIÓ: _____

	VALORACIÓ	1	2	3	4	5
1	Tots els membres del meu equip tenen habilitats i capacitats.					
2	El professor ens ha ensenyat com treballar en equip.					
3	Els alumnes rebem la informació de què hem de treballar i com hem de fer-ho.					
4	Tenim moments, en l'hora de tutora, per tal de reflexionar sobre el nostre treball en equip.					
5	En aquesta assignatura, el professor realitza activitats que afavoreixen la reflexió i el pensament individual.					
6	Cada membre de l'equip és valuós, i ens ajudarà a tirar endavant la tasca assignada.					
7	En aquesta assignatura tenim l'oportunitat de compartir les nostres opinions amb la resta de membres de l'equip.					
8	Com millor treballi cada membre de l'equip, millor resultats obtindrà el grup.					
9	El professor avalua els treballs mentre els realitzem i ens dóna consells de millora.					
10	En aquesta assignatura el sistema d'avaluació és just.					
11	En el nostre equip hi ha diversitat d'opinions i això enriqueix el nostre aprenentatge.					

Figura 5-16. Model d'avaluació del pla de l'equip. Elaboració pròpia (part 1).

12	En aquesta assignatura se'ns ajuda a fomentar el respecte en les relacions amb els membres de l'equip.					
13	En el meu grup valorem la participació de cada membre, i ens ajudem. Ens donem consells per tal de millorar.					
14	Si ens esforcem en l'aprenentatge, en aquesta assignatura, podem obtenir resultats excel·lents.					
15	Aquesta assignatura, afavoreix el nostre pensament crític.					
16	En aquesta assignatura la interacció amb tots els membres de l'equip és necessària .					
17	La nostra nota té relació amb l'aprenentatge aconseguit per tot l'equip.					
18	Quan treballo en equip cada membre té unes tasques clares i un rol a seguir					
19	En aquesta assignatura podem posar en pràctica les nostres habilitats socials					
20	Quan treballem en equip hem de compartir informació i materials					
21	El professor ens motiva i ens demostra la importància del treball en equip					
22	L'avaluació és real i valora les aportacions de cada membre en el treball en equip					
23	Com valoraries la teva experiència amb l'aprenentatge cooperatiu					

1= Gens o molt poc 2 = Poc 3 = Normal 4 = Bastant

Figura 5-17. Model d'avaluació del pla de l'equip. Elaboració pròpia (part 2).

Sessió 8b: model pla de l'equip primària

OBJECTIUS		3	2	1
1. Progressar en l'aprenentatge				
2. Ajudar-nos els uns als altres				
3. Objectiu específic:				
EXERCICI DELS CARRECS		3	2	1
Coordinador/a	Nom:			
Rest a de l'equip:				
Secretari/a	Nom:			
Rest a de l'equip:				
Ajudant	Nom:			
Rest a de l'equip:				
Intendent	Nom:			
Rest a de l'equip:				
(Portaveu)	Nom:			
Rest a de l'equip:				
VALORACIÓ DELS COMPROMISSOS PERSONALS	Nom de l'alumne/a	3	2	1

Què és el que hem fet especialment bé?

En quins aspectes hem de millorar?

Figura 5-18. Model pla de l'equip dissenyat CA/AC.

6. Anàlisi de les propostes metodològiques que ajudin a desenvolupar el treball cooperatiu

Després de treballar durant tot un curs escolar, es pot veure en el cronograma, i amb l'objectiu de diagnosticar, ara em trobo en el que tan bé defineixen Carr i Kemmis (Carr & Kemmis, 1988) com:

“L'ensenyament només pot ser entès pel marc de referència dins del qual els practicants troben sentit al que fan. Els professors no podrien ni començar a “practicar” si no tinguessin algun coneixement teòric sobre la situació dintre la qual actuen i alguna idea sobre el que s’ha de fer. En aquest sentit, els dedicats a la “pràctica” en educació han de posseir alguna teoria prèvia que estructurï les seves activitats i guiï les seves decisions” (Carr i Kemmis, 1988, p.126).

En aquest moment de la recerca la teoria i la pràctica solidificaran, en paraules de Lewin “Res no es tan pràctic com una bona teoria” (Lewin, 1995, p.169).

En aquest punt de la recerca he treballat a dos nivells: **macropostes** (canvi sistèmic) i **micropostes** (programació de projectes d'aula).

6.1 Macropostes:

Propostes des del Departament de Llengua Catalana d'introduir en la Programació del Centre un projecte de treball cooperatiu, centrat en la lectura.

- Hem anomenat al projecte “Padrins lectors”.
- Proposta d'una dinàmica de lectura en veu alta, i motivació per la participació en un Certamen de Lectura en veu alta.
- Hem creat una “Marató de lectura”.

6.1.1 Projecte d'apadrinatge lector. Apadrinar lectors i contagiar el desig de llegir: *The win-win situation*¹²

“Contagiar el desig de llegir és com contagiar qualsevol altra convicció profunda: res més es pot aconseguir, o millor, intentar sense imposicions, pel simple contacte, imitació o seducció... El contagi més eficaç és l'exemple”. Són paraules d'Emili Teixidor (Teixidor, 2007). Aquest és el missatge de fons del nostre projecte, contagiar el desig de llegir per seducció, amb l'exemple de les nostres alumnes.

Com fer-ho? Treballant la lectura d'una manera intensiva, amb “padrins lectors”. Volíem que alumnes de cinquè i sisè de Primària ajudessin, guiessin i acompanyessin al llarg de tot un curs escolar, els alumnes de primer i segon de Primària. La idea era crear espais i buscar moments de lectura, on tots els alumnes poguessin llegir llibres que fossin capaços de llegir i entendre, guiats per un alumne més gran, per un padrí.

Què ens impulsava a posar en marxa aquest projecte d'apadrinar lectors? Dia a dia veiem que els nostres alumnes aprenen en base a l'esforç que inverteixen en el seu treball, aprenen quan les expectatives de la família i el mestre són altes, quan reconeixem els èxits per petits i grans que siguin, quan encoratgem i donem oportunitats de rectificar i millorar, quan l'avaluació és formativa i autèntica, quan el rigor acadèmic s'acompanya de la comprensió. Els alumnes aprenen si l'aprenentatge és rellevant i significatiu. Autors com Vigotski, (Vigotski, 1994) aposten per les relacions socials en la construcció de l'aprenentatge, l'aprenentatge real es realitza quan l'alumne interactua amb altres alumnes i quan coopera amb els seus companys.

A més a més d'aquesta aposta pel treball cooperatiu dels nostres alumnes, la nostra experiència a les aules ens diu que si li dius a un nen el que

¹²Article publicat a la revista d'educació Canigó: <http://www.fomento.edu/canigo/ca/win-win-situation>

ha de fer, li marques uns objectius clars i l'ajudes, l'acompanyes en el seu progrés, ells ho fan. Les nostres expectatives són les seves possibilitats.

Així va ser com vàrem començar el projecte, amb expectatives molt altes, l'equip de professors volíem aconseguir quelcom més que els nostres alumnes llegissin plegats, volíem aconseguir que els alumnes esdevinguessin lectors, i això passava per aconseguir que els alumnes passessin a ser protagonistes del seu aprenentatge i arribessin així a ser molt autònoms, i ho volíem aconseguir implicant al màxim els alumnes i les famílies en la millora de la lectura i la comprensió lectora.

Ens calia dissenyar activitats, que mes a mes, anessin creixent al llarg d'un curs escolar, i ajudessin els nostres alumnes a: tenir iniciativa, a ser més creatius, a ser generosos, a donar del seu temps, a tenir empatia, a posar més esforç.

Com s'ha concretat aquest projecte? El projecte es va posar en marxa el setembre del curs escolar 2014-2015. En un primer moment l'alumne de cinquè i sisè "apadrina" un alumne de primer i segon, l'acompanya durant tot un curs, posant-se en la pell del seu "fillol" i escollint les diferents lectures que aniran llegint plegats.

Els professors hem impulsat que les classes de llengua fossin espais de conversa i de lectura entre padrins, cada grup de treball debatia i escollia quins eren els contes més adients per treballar amb les "fillols", després de les activitats en equip vam fomentar activitats de lectura en veu alta. Calia dominar el text, i cada alumne practicava en veu alta el conte, en petits grups, s'escoltaven, i així preparaven la primera trobada. Poc a poc aquests alumnes, els grans de primària, van començar a engrescar-se, el projecte formava part de les seves vides, compartien llibres, comentaven les seves idees, anaven perdent les porcs.

Així va arribar la primera trobada, cada alumne "padri" es reunia amb l'alumne al qual anirà acompanyant durant aquest curs, la trobada va començar en una petita conversa, després i d'una manera molt natural, cada parella escollia

el millor indret per poder llegir plegats, així va ser com inesperadament la sala d'actes de l'escola es va convertir en una improvisada biblioteca.

Els alumnes llegien plegats, parlaven del conte, de les il·lustracions, després va venir el préstec, la generositat. Cada alumne "padri" deixava el seu conte a l'alumne que havia apadrinat. Van sortir les agendes i vam intentar implicar als pares perquè a casa continués aquest projecte, calia rellegir el conte. En dues setmanes els alumnes "padrins" van recollir els llibres deixats en aquests sistema de préstecs entre padrins.

La segona trobada va posar el pes en fomentar la creativitat dels alumnes, després de retrobar-se i llegir plegats, van donar llibertat a la creativitat i van començar a dissenyar acolorits punts de llibre que es van intercanviar. Ara volem anar un pas més enllà, aconseguir lectors i escriptors, amb autoria, posant de la seva personalitat. Ara els alumnes de cinquè i sisè volen escriure un conte personal, volen entrevistar als seus fillols. Ara el projecte té vida, i l'equip de professors volem donar protagonisme als nostres alumnes, així tots guanyem i ens enriqueim: *The win-win situation*¹³.

El projecte va finalitzar amb un regal simbòlic, els alumnes de sisè de primària havien escrit, en treball cooperatiu, un conte. Ells varen dissenyar les il·lustracions, van gravar les seves veus i vàrem realitzar una sessió per compartir la lectura amb els seus fillols. He adjuntat els treballs generats en aquesta dinàmica en el mur digital.

Com l'experiència va ser molt enriquidora i positiva, durant el curs 2015-2016, el projecte es va ampliar a tota la primària. Els alumnes de quart, cinquè i sisè de primària van passar a ser els "padrins" dels alumnes de primer, segon i tercer de primària.

¹³ He adjuntat de mostra contes realitzats pels alumnes de sisè de Primària.

Un dels objectius del projecte és destacar la importància de treballar el llenguatge com a eina transversal, el llenguatge és a totes les àrees i es destacava el paper de la lectura com a font de plaer i de coneixement. Si a un noi o una noia els agrada llegir, té eines per ser més autònom per aprendre.

El projecte ens ajuda a repensar com crear lectors i no sols des de les àrees lingüístiques, ens cal introduir la lectura compartida en diferents assignatures, amb un treball més transversal. El projecte també va posar de relleu la necessitat que els alumnes s'expressin oralment, són moltes vegades les aules del silenci, on no es parla gaire i no hi ha soroll. Cal que els alumnes expressin les seves idees i les comparin amb els altres. Pensem que aquests dos objectius s'impulsen en el projecte "d'apadrinar lectors".

En aquest context la Fundació Jaume Bofill, en col·laboració amb el Departament d'Ensenyament i la Fundació "la Caixa" ha engegat el Programa "LECXIT, lectura per a l'èxit educatiu". Es tracta d'una iniciativa que es basa en la mentoria entre voluntaris i escolars de primària de diferents centres de Catalunya.

Tots aquets projectes tenen punts en comú amb el nostre projecte, tots busquen entorns que faciliten i potencien el lideratge del propi alumnat en els processos d'aprenentatge. Nosaltres des de la nostra escola voldríem anar un pas més enllà i anar plegats amb les famílies, cabdals en el nostre projecte educatiu. És fonamental el compromís entre la família, els professors i els alumnes per tal d'aconseguir l'èxit educatiu.

Per què és important anar plegats? Ho diuen les evidències, existeix un estudi internacional sobre la comprensió lectora PIRLS: *Progress In International Reading Literacy Study*¹⁴ que demostra, en els catorze països estudiats, que els alumnes amb millors resultats en la comprensió lectora als quinze anys, eren

¹⁴ Extret de PIRLS: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81710232>

alumnes que els seus pares els llegien contes quan estaven a l'Educació Primària (Nova Zelanda 96% pares implicats, Dinamarca un 92%). El mateix informe PISA en l'apartat de comprensió lectora té un grup d'alumnes amb puntuacions per sobre la mitjana, aquests alumnes tots tenen en comú que llegeixen per plaer més de trenta minuts diaris.

Projectes com el nostre "d'apadrinar lectors" ens han d'ajudar a impulsar la lectura implicant a les nostres famílies i creant comunitats d'aprenentatge, els nostres alumnes han de gaudir llegint, i ens cal treballar plegats, pares, professores i alumnes. Només així tots guanyem *the win-win situation*.

Si bé aquest ha estat un dels nostres pilars en la Programació de Centre, i ha estat impulsat des del Departament de Llengua Catalana, a mesura que el curs avançava, el Departament d'Ensenyament, ha realitzat la proposta d'oferir als professors eines de reflexió sobre diferents activitats que afavoreixen la implicació de l'alumne en la lectura i faciliten l'adquisició de l'hàbit lector. El projecte s'anomena "La piràmide de la lectura" i des del nostre Departament el vàrem començar a treballar.

Tant el projecte del Departament d'Ensenyament, com el nostre tenen uns punts en comú: desenvolupar l'hàbit lector dels nostres alumnes i, desenvolupar la competència d'iniciativa personal, la lectura els ha d'ajudar a comprometre'ns, personalment en el seu hàbit lector. Els dos projectes també posen molta importància a la continuïtat i la col·laboració amb les famílies.

El Departament d'Ensenyament amb la seva web "Família i escola" dóna molta importància al paper de les famílies en l'hàbit lector.

La piràmide de la lectura



Figura 6-1. La piràmide de la lectura. Font: Portal del Departament d'Ensenyament. URL: <http://familiaiescola.gencat.cat/ca/educar-creixer-en-familia/temps-familia/lectura/recursos-eines/>

6.1.2 Certamen de lectura en veu alta

Enllaçant amb el primer projecte, vàrem veure que volíem implicar molt les famílies en ajudar a crear l'hàbit lector. Així va ser com vàrem decidir motivar els nostres alumnes per la lectura en veu alta, volíem crear espais per tal d'incorporar aquesta lectura, així va ser com vàrem decidir participar en el Certamen de Lectura en veu alta¹⁵, durant el curs 2014-2015 i 2015-2016. Els alumnes de cicle mitjà i superior de Primària, assagen en veu alta les lectures aconsellades pels professors.

Des de la segona avaluació es realitzen tallers de lectura, en aquest cas amb els alumnes escollits de cada curs. Es treballa en grups de treball, els "mentors" són alumnes grans de l'ESO, que durant el seu temps ajuden i guien als alumnes de primària en la lectura.

En els tallers de lectura, es treballa a fons el llibre escollit, ja que l'objectiu final serà participar en el Certamen de Lectura en Veu alta. Els alumnes de cicle mitjà s'agrupen amb el nom de "Grumets vermells" i les de Cicle Superior amb el

¹⁵Certamen de lectura en veu alta: <http://www.lecturaenveualta.cat/>

nom de “Grumets verds”. L’objectiu del projecte es podria resumir amb les mateixes idees que el primer projecte; els dos tenen en comú que intenten crear moments per tal de desenvolupar l’hàbit lector.

Ens els dos projectes s’han seleccionat activitats perquè estiguin representats els dos grans àmbits on es desenvolupa la lectura:

- Dimensió personal: implica fer connexions entre el que llegeix i la seva vida personal.
- Dimensió interpersonal. Implica interaccions, treball cooperatiu, compartir lectures, discutir i comentar diferents interpretacions.

6.1.3 Marató de lectura.

Aquest seria el tercer gran projecte que s’impulsa des del Departament de Llengua Catalana de l’escola. Realitzar una marató de lectura.

El nom de “marató” és degut a que durant tota una jornada escolar l’escola està oberta a pares, avis, mestres, personal no docent i alumnes perquè llegeixin i compateixin la lectura al llarg de tota una jornada cultural.

Hem volgut crear un espai obert, davant de la biblioteca de l’escola i hem creat un ambient adient per tal de motivar a llegir. Hem realitzat amb els caps dels altres departaments de llengua un horari per tal de llegir en diferents llengües. Durant tot el dia i ens diferents cursos es passa per aquest espai i es comparteix una lectura amb un avi, un professor, un escriptor.

Després de realitzar una motivació lectora, els alumnes passen a llegir una estona a la biblioteca de l’escola.

A l’hora de l’esbarjo es realitza un esmorzar literari. Poden participar-hi tots els alumnes que han llegit més de vint-i-cinc llibres durant el curs escolar.

Des de principi de curs, els alumnes tenen en l'agenda escolar, un apartat destinat als llibres, ells han de ser responsables i escriure el títol del llibre, les seves pàgines i els seus pares signen. És un contracte de compromís, els alumnes que aconsegueixen llegir-ne vint-i-cinc estan convidats a un esmorzar literari. És un moment de gaudir i premiar l'esforç i la constància dels alumnes.

A més a més de gaudir de la lectura ens obrirà les portes per l'altre gran projecte: l'expressió escrita, citant a Cassany (Cassany, Luna, & Sanz, Enseñar lengua, 2008) “*No debemos olvidar que las actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la lectura y con el placer de leer*” (Cassany, Luna, & Sanz, 2008, p. 260).

6.2 Micropropostes:

En les aules de cinquè i sisè de primària s'ha sistematitzat el treball de lectura en aprenentatge cooperatiu. S'ha creat un Laboratori de llengua, espai on els alumnes realitzen un taller de lectura i d'escriptura. Per finalitzar hem incorporat a sisè de primària una Convivència d'investigació, que ens servirà com a observatori per tal d'avaluar i reflexionar sobre l'aplicació del treball cooperatiu.

Estic d'acord amb Carr i Kemmis (Carr & Kemmis, 1988) quan apunten que el paradigma interpretatiu planteja la direcció i redirecció espontània i flexible de l'aprenentatge, i ens pot ajudar a incidir en cada situació particular, actuant-hi de manera mesurada amb veritat, justícia i saviesa (*phronesis*, en l'ètica d'Aristòtil). Això és el que he anat realitzant a mesura que la investigació avançava i recollia dades o evidències del treball dels meus alumnes.

Solà (Solà, 2009): "L'educació es dona en situacions complexes, fluïdes i reflexives que no permeten la sistematització. Per tant els processos educatius s'han de resoldre en la deliberació pràctica i en la intervenció mesurada i raonada." (Solà, 2009, p. 239). Amb aquesta mirada he recollit les dades que he considerat més rellevants, intentant que la pràctica no es redueixi a un control purament tècnic.

Les primeres dades que aportaré estaran focalitzades en la lectura; concretament en la comprensió lectora. He adjuntat les dades històriques des del curs 2009 dels resultats de Competències Bàsiques en els alumnes de sisè de primària de la nostra escola.

L'objectiu d'aquestes dades serà comparar els resultats històrics, el punt de partida, amb els resultats dels alumnes del curs 2015-2016, ja que aquests han treballat des de cinquè de Primària amb treball cooperatiu.

Tot seguit he adjuntat els resultats individuals realitzats a cada alumne durant els cursos 2014-2015 i el curs 2015-2016, és a dir durant cinquè i sisè de Primària, valorant els resultats en la Comprensió lectora dels nostres alumnes.

Durant els dos cursos de cicle superior, els nostres alumnes, han treballat dinàmiques de treball cooperatiu.

7. Recollida de dades: l'avaluació formativa

7.1 L'avaluació formativa.

A mesura que he anat introduint en l'aula el treball cooperatiu, s'han anat evidenciant unes mancances, calia anar canviant el sistema d'avaluació. Volíem que l'avaluació fos formativa, com diu Morales quan parla d'avaluació (Morales, 2009), *“el proceso utilizado por profesores y alumnos durante el periodo de aprendizaje-enseñanza que aporta la información necesaria para ir ajustando el proceso de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos”* (Morales, 2009, p.12) alhora que veiem que amb aquest nou sistema de treball l'avaluació és un procés molt important pels nostres alumnes i les seves famílies. *“La evaluación es el que posee más “trascendencia” para el alumno, las familias, la sociedad y el propio sistema educativo”* (Escamilla, 2009) (Escamilla, 2009, p.196).

Per tant l'avaluació és una activitat al servei de l'aprenentatge. José María Ruiz ens parla dels objectius de l'avaluació han de ser (Ruiz, 1995) *“no tanto clasificar o certificar a un alumno, sino, más bien, en ayudar tanto el alumno como al profesor en enfocar los esfuerzos a fin de conseguir un dominio total de los objetivos”* (Ruiz, 1995, p. 202).

7.2 Convivència d'investigació: Projecte interdisciplinari

L'avaluació passa a ser un acte molt natural en la meua aula, les dades que he recollit són a partir de la Convivència d'investigació. Álvarez Méndez ens ho explica de la següent manera (Álvarez Méndez, 2008) “ (...) *evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender... Evaluar es construir conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento*”(Alvárez, 2008, p. 59). Realment amb aquest sistema, els alumnes han aconseguit dos objectius que considero cabdals:

- S'estableix un diàleg entre el professor i l'alumne, els meus alumnes cada cop es fan més conscients dels seus aprenentatges, dels seus èxits i del camí que han de seguir per assolir els aprenentatges. Això m'ha permès un seguiment més personalitzat dels meus alumnes.
- D'altra banda em permet ajudar a l'alumne en el moment que es produeixen les necessitats d'aprenentatge. Això ajuda als meus alumnes a ser més autònoms, aprenen a autoavaluar-se, desenvolupa la seva capacitat de responsabilitat i la seva capacitat crítica.

El projecte PISA afirma que un treball dirigit als alumnes sorgeix de la unió dels següents elements:

- Les competències que es volen treballar.
- Els continguts que cal aprendre.
- El context en el qual s'apliquen les competències i els continguts.
- Els recursos.

Aquest va ser el motiu que ens va fer planificar la convivència d'investigació. Ens semblava que amb aquest projecte “*quienes aprenden no solo deben dar respuesta a preguntas ya dadas y de las que se espera una única*

y cerrada respuesta, sino que también deben explicar su pensamiento y los argumentos en los que basan sus ideas” (Álvarez Méndez, 2008, p.90).

A més a més aquest projecte no era una repetició de procediments. El projecte plantejava tasques que ajuden a pensar als nostres alumnes, els ajuden a fer recerca, a estimular la seva curiositat i les seves ganes d'aprendre. És una avaluació al servei del que està aprenent. És una avaluació totalment transparent, ja que l'alumne sap en tot moment què se li demana a ell i al seu equip.

Avaluar aquest projecte permet els alumnes partir de situacions reals, planteja problemes similars als que es poden trobar en la seva vida real i això els permet fer transferència de coneixements. I també els permet globalitzar, ja que trenca la separació que existeix entre les diferents assignatures.

He adjuntat el dossier que els alumnes van rebre per tal de preparar aquesta convivència d'investigació i les rúbriques que ens van servir per tal d'avaluar el seu treball. Teníem molt clar que estem buscant una nova manera d'aprendre, i per això ens sentim dissenyadors d'experiències que fomenten l'aprenentatge dels nostres alumnes, en paraules de Maria Cândida Moraes (Moraes, 2004):

”Los nuevos ambientes de aprendizaje, al utilizar el enfoque reflexivo en la práctica pedagógica, pueden colaborar para el desarrollo de pensadores autónomos, de individuos que piensan por sí mismos, lo que no significa cualquier tipo de individualismo, sino relaciones de cooperación entre los diferentes aprendices” (Moraes, 2004, p.164).

Cooperar per aprendre, aconseguir persones autònomes i amb capacitat de crítica, han estat els motius fonamentals de dissenyar aquesta convivència.

7.2.1 Dossier de treball.

GRUP DE TREBALL COOPERATIU:

ALUMNES:

TREBALL DE RECERCA: CONVIVÈNCIA D'INVESTIGACIÓ.

Visita a Cardona i les mines de sal .

- **EXPRESSIÓ ESCRITA.**
 - ✓ Escriu un fullet turístic sobre els llocs que hem visitat en aquesta convivència.
 - ✓ Realitza un treball de recerca amb les pautes de treball que et demanem:
- **GEOGRAFIA FÍSICA.**
 - ✓ Situació geogràfica dels indrets visitats: Com arribar-hi (punts cardinals), comarques, situació respecte a Catalunya.
 - ✓ Els rius: Investiga el riu que passa per aquesta zona. Pinta la xarxa hidrogràfica.
- **GEOGRAFIA POLÍTICA.** Evolució de la població i els sectors econòmics.
 - ✓ Busca gràfics que ens mostrin la distribució de la població en aquesta zona..
 - ✓ Quins són els sectors econòmics més importants. A quines activitats en dediquen la població activa de Cardona.
- **HISTÒRIA.** L'origen de la ciutat de Cardona: La societat feudal.
 - ✓ Hauràs de realitzar una entrevista al guia: Són importants les següents idees:

Història: Castell de Cardona	Recursos econòmics: Mines de sal
Com era la societat feudal? Com era la vida en els castells? Quan es va construir el castell a Cardona? Per què es va construir aquest castell?	Com s'aprofita la sal al llarg de la història? Què significa el mot salari? Quines utilitats té la sal en l'actualitat? Per què la sal s'anomena l'or blanc?

Figura 7-1. Dossier de treball de recerca (part 1). Font: creació pròpia amb l'equip de professors.

- **MATEMÀTIQUES.** Redacta molt breument la ruta que seguiran els autocars des de la sortida de l'escola fins al punt d'arribada.
 - ✓ Ciutats i poblacions per on passarem.
 - ✓ Autovies, carreteres i recompte dels quilòmetres que realitzarem.
 - ✓ Concurs de fotografia matemàtica: Cal portar una càmera fotogràfica per equip.

- **ANGLÈS.**
 - ✓ We know to take care of our planet "Song Earth".

- **EXPRESSIÓ ARTÍSTICA**
 - ✓ Recollir fulles de la tardor per tal de realitzar un disseny.

- **EXPRESSIÓ MUSICAL.**
 - ✓ Buscar músiques relacionades amb la tardor.

- **EXPRESSIÓ ORAL.**
 - ✓ Prepara amb el teu equip l'exposició oral: Ets un guia turístic i hauràs de portar a un grup de turistes a visitar aquesta zona. Què destacaries? Com ho explicaries?

RECORDA: hem treballat les característiques de fullet turístic en la classe de llengua catalana. Cal seguir les pautes de treball.

Figura 7-2. Dossier de treball de recerca (part 2). Font: creació pròpia amb l'equip de professors.

7.2.2 Rúbrica d'avaluació: convivència d'investigació

Després de treballar el dossier amb els equips de treball cooperatiu, els alumnes van rebre una rúbrica d'avaluació.

Quins paràmetres vam decidir avaluar i treballar, doncs bé, vam decidir potenciar el que el Currículum de primària anomena competències metodològiques; treballar competències per convertir la informació en coneixement eficaç per guiar les accions, amb raonament i esperit crític, amb la capacitat d'organitzar-se en les feines.

Pel que fa a la primària es prioritza en les competències metodològiques de tractament de la informació:

- Cerca i selecció de la informació: el dossier i el professor demana molt clarament el què cal seleccionar i treballar.
- Edició i publicació dels treballs: els alumnes han de realitzar un treball digital, han de dissenyar un fullet turístic i han de penjar-ho en les dates seleccionades en la seva carpeta en l'ordinador.
- Elaboració de la informació en coneixement: els alumnes han de transformar la informació que han seleccionat en coneixement, alhora que se'ls valora el treball cooperatiu.
- Compartir i comunicar: compartir amb la resta de la classe i amb alumnes de cinquè de primària el seu aprenentatge.

Així vam decidir avaluar la convivència. Tot seguit he adjuntat els resultats d'aquestes rúbriques que ens va permetre avaluar el treball dels alumnes i he penjat en el mur digital tots els treballs aportats pels alumnes.

Donar valor al treball dels alumnes, acompanyar-los en el seu aprenentatge, són termes que cobren ara coherència:

“L'avaluació es porta a terme a partir de tres elements: l'avaluació de la presentació en grup del tema, efectuada pel professor i per la resta de la classe; l'avaluació de les contribucions individuals dins de cada equip, portada a terme pel professor tenint en compte l'opinió dels membres de l'equip, amb qui el professor s'haurà de trobar; i l'avaluació per part del professor del projecte o del material escrit sobre el tema” (Pujolàs, 2003, p. 161).

Ara bé, ens ha ajudat realitzar una convivència d'investigació, dins de l'aula, amb franges horàries molt dividides en assinatures, es fa difícil plantejar aquests tipus de projectes i d'aprenentatges. Ens cal donar importància a aquests nous espais d'aprenentatge. Moraes (2004) ens planteja:

“Buscábamos, construir un modelo educacional capaz de generar nuevos ambientes de aprendizaje, en que el ser humano fuera comprendido en su multidimensionalidad como un ser indivisible en su totalidad, con sus diferentes estilos de aprendizaje y sus distintas formas de resolver problemas” (Moraes, 2004, p. 11).

Rúbrica del projecte d'investigació: avaluació escrita

EQUIP DE TREBALL:

ALUMNA:

AVALUACIÓ DE CONTINGUTS

Cerca d'informació: **COM HO HE FET?**

Has estat treballant molts dies a casa i a l'escola buscant informació, ara cal que pensis com ho has fet.

	Molt	Bastant	Poc
Saps on has tret la informació que has portat a la classe?	Sé on he tret tota la informació que he portat.	Hi ha alguna informació que no sé on l'he trobat.	He portat informació que no sé on l'he trobat
Has portat tota la informació que et demanaven?	He portat tota la informació que se m'ha demanat.	Podria haver portat més informació	No he portat la informació que se'm demana.

El treball en grup: COM HO HE FET?

	Molt	Bastant	Poc
He respectat les opinions dels companys?	He escoltat sempre als companys i he après d'ells.	He escoltat bastant, però puc fer-ho millor.	No he estat atent a les explicacions dels companys.
He aprofitat el temps?	He treballat i no he perdut el temps en parlar i jugar.	He treballat, però puc fer-ho millor.	No he treballat gaire i m'he d'esforçar més.
Has participat en el treball en grup?	He donat moltes idees al grup	Tot i que he participat, podria haver donat més idees al grup	He donat poques idees al grup.

Figura 7-3. Rúbrica d'avaluació del projecte de recerca. Font: adaptació de models presentats pel Departament d'Ensenyament.

Rúbrica del projecte d'investigació: avaluació oral

	Molt	Bastant	Poc	Gens
Saber explicar amb ordre i claredat el tema treballat	Sé explicar el tema sense llegir res, de forma ordenada i sense oblidar-me de res.	Sé llegir el tema gairebé sense llegir res i bastant ordenat.	Sé explicar el tema llegint gairebé tota l'estona ja que sinó no queda clar el que vaig dient.	Em costa molt explicar el tema, si no lleigeixo no sé per on començar ni què explicar.
Ser concret i prioritzar les idees principals.	Hem seleccionat molt la informació i no es repeteixen les idees.	Hem seleccionat molt la informació que hem trobat sobre el tema. Estan totes les idees i no es repeteix res.	Hem posat gairebé tota la informació que hem trobat. Només hem revisat algunes parts per evitar la repetició.	Hem posat tota la informació que hem trobat sobre el tema sense revisar si es repetia alguna part.
Saber respondre a les preguntes o dubtes dels companys.	Els companys han entès molt bé el tema perquè han comprés les respostes que hem donat als seus dubtes.	Els companys han entès bastant bé el tema. Només alguna resposta a les seves preguntes ha estat simple.	Els companys no han entès molt bé el tema i a més no sabia com respondre massa bé els seus dubtes.	He notat que els companys no han entès gairebé res del tema. De les poques preguntes que han fet no he sabut contestar cap correctament.
Mostrar fluïdesa en l'exposició	Exposo d'una forma molt bona: ritme correcte, sense aturades, to de veu alt, bona postura, mirada i gesticulació, entonació clara.	Exposo de forma correcta tot i que fallo en algun dels elements: ritme, to, postura, mirada, gesticulació, entonació. Tinc la sensació que la majoria estan atents i comprenen el que dic.	Exposo de forma comprensible tot i que fallo en bastants elements. Noto que molts es perden i no m'escolten.	La meua exposició no és bona, em fallen molts elements. Ningú no m'escolta.

- Cada equip de treball realitzarà l'exposició oral entre els seus companys d'aula.
- Compartirà els seus aprenentatges amb alumnes més petits, de cinquè de primària. Faran de guies turístics en un taller d'aula.

Figura 7-4. Rúbrica d'avaluació oral del projecte de recerca. Font: adaptació de models presentats pel Departament d'Ensenyament.

Rúbrica del projecte d'investigació: pla de l'equip

	VALORACIÓ	1	2	3	4	5
1	Tots els membres del meu equip tenen habilitats i capacitats.					
2	El professor ens ha ensenyat com treballar en equip.					
3	Els alumnes rebem la informació de què hem de treballar i com hem de fer-ho.					
4	Tenim moments, en l'hora de tutora, per tal de reflexionar sobre el nostre treball en equip.					
5	En aquesta assignatura, el professor realitza activitats que afavoreixen la reflexió i el pensament individual.					
6	Cada membre de l'equip és valuós, i ens ajudarà a tirar endavant la tasca assignada.					
7	En aquesta assignatura tenim l'oportunitat de compartir les nostres opinions amb la resta de membres de l'equip.					
8	Com millor treballi cada membre de l'equip, millor resultats obtindrà el grup.					
9	El professor avalua els treballs mentre els realitzem i ens dóna consells de millora.					
10	En aquesta assignatura el sistema d'avaluació és just.					
11	En el nostre equip hi ha diversitat d'opinions i això enriqueix el nostre aprenentatge					
12	En aquesta assignatura se'ns ajuda a fomentar el respecte en les relacions amb els membres de l'equip.					
13	En el meu grup valorem la participació de cada membre, i ens ajudem. Ens donem consells per tal de millorar.					
14	Si ens esforcem en l'aprenentatge, en aquesta assignatura, podem obtenir resultats excel·lents.					
15	Aquesta assignatura, afavoreix el nostre pensament crític.					
16	En aquesta assignatura la interacció amb tots els membres de l'equip és necessària.					
17	La nostra nota té relació amb l'aprenentatge aconseguit per tot l'equip.					
18	Quan treballa en equip cada membre té unes tasques clares i un rol a seguir					
19	En aquesta assignatura podem posar en pràctica les nostres habilitats socials					
20	Quan treballem en equip hem de compartir informació i materials					
21	El professor ens motiva i ens demostra la importància del treball en equip					
22	L'avaluació és real i valora les aportacions de cada membre en el treball en equip					
23	Com valoraries la teva experiència amb l'aprenentatge cooperatiu					

1= Gens o molt poc 2 = Poc 3 = Normal 4 = Bastant

Figura 7-5. Rúbrica d'avaluació pla de l'equip del projecte de recerca. Font: creació pròpia.

Rúbrica del projecte d'investigació: resultat de la valoració de la convivència.

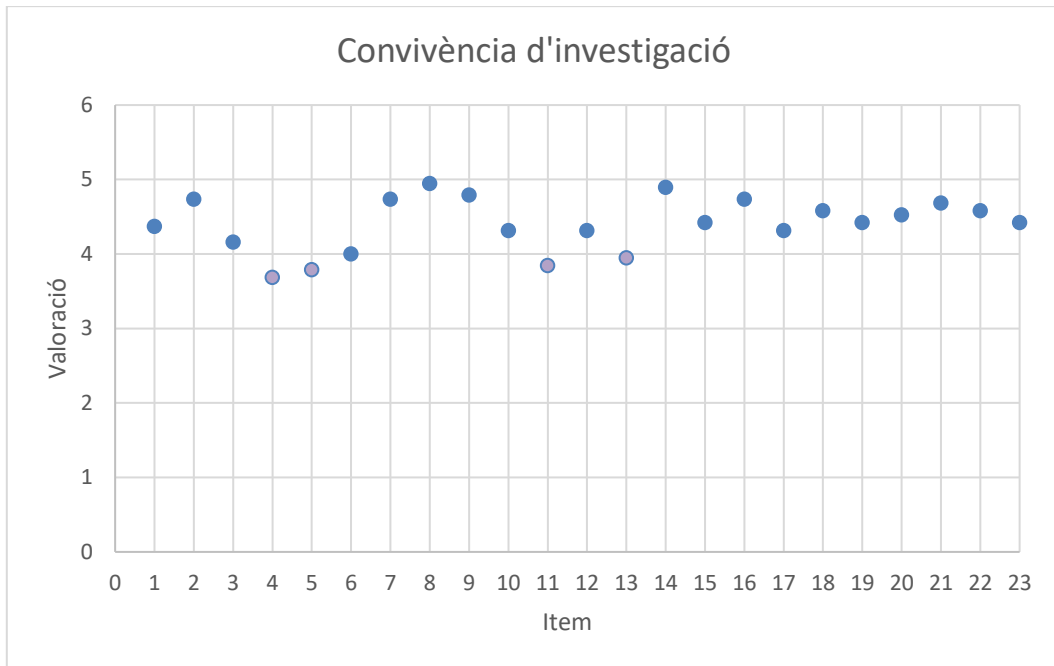


Figura 7-6. Resultat de la valoració de la rúbrica del projecte de recerca. Font: creació pròpia.

De tots els ítems valorats, els que els alumnes consideren més rellevants i per tant, puntuen més alts, amb una mitjana de 4,7 sobre 5, són els ítems 2/8/14/16/7/9. Quina informació ens aporten aquests ítems valorats:

- El professor ens ha ensenyat com treballar en equip.
- Com millor treballi cada membre de l'equip, millor resultats obtindrà el grup.
- Si ens esforcem en l'aprenentatge, en aquesta assignatura, podem obtenir resultats excel·lents.
- En aquesta assignatura la interacció amb tots els membres de l'equip és necessària.

- En aquesta assignatura tenim l'oportunitat de compartir les nostres opinions amb la resta de membres de l'equip.
- El professor avalua els treballs mentre els realitzem i ens dóna consells de millora.

Realitzant aquesta valoració pensava en què em volien transmetre els meus alumnes quan van realitzar aquest treball. He adjuntat en el mur digital els diferents treballs, però darrera de dos intensos dies viscuts en la muntanya, hi ha missatges amb els quals ens caldrà aprofundir: què ens volen transmetre sobre el seu procés d'aprenentatge i sobre el seu protagonisme?

Els alumnes volen saber què se'ls demana, i volen que en el procés el professor els acompanyi, volen consells de millora. Ens va sorprendre constatar que en aquest projecte tots els alumnes van portar el seu material per compartir. Tots van realitzar la seva tasca assignada, tots els alumnes van implicar les seves famílies en algun moment del procés de l'aprenentatge, i tots els alumnes no es van cansar en el procés, tots es van preparar l'exposició oral. Vam crear caliu i es van esforçar quan havien de compartir el seu aprenentatge amb els alumnes de cinquè. Els alumnes van fer de guies turístics a alumnes més petits i van presentar els seus treballs amb responsabilitat.

Finalment vull destacar que l'alumne veu rellevant l'aspecte de ser ell el protagonista del seu aprenentatge quan puntua: "Si ens esforcem en l'aprenentatge en aquesta assignatura, en aquest projecte podem obtenir resultats excel·lents".

Quan l'alumne creu i veu que pot assolir l'excel·lent, treballa amb constància i esforç per tal d'aconseguir-ho. Lluny de les dades, m'agradaria aportar que aquest projecte (vàrem realitzar la convivència en el primer trimestre) va ser el punt d'inflexió en el treball dels nostres alumnes. Tots van valorar molt l'enriquiment d'aquesta convivència i del treball cooperatiu.

D'altra banda d'aquestes dades, sorgeix la demanda dels nostres alumnes, ells ens demanen, més temps, creuen que tenen poc temps, en l'hora de tutora per tal de reflexionar sobre el treball en equip. I alhora demanen al professor activitats que afavoreixin la reflexió i el pensament individual. Valoren molt positivament la introducció de les rúbriques d'avaluació.

Per finalitzar vull destacar la valoració de l'apartat de la motivació, els alumnes valoren molt positivament 4,7 sobre 5 la motivació del professor. Els alumnes milloren si el professor treballa prèviament la importància del treball en equip i el seu enriquiment personal.

En aquest sentit, Zabala ja proposa la creació d'un àmbit comú com un espai metadisciplinari privilegiat per presentar models sobre les habilitats cognitives, conductuals i interpersonals implicades en la competència d'aprendre a aprendre (Zabala, 2009). A més a més apunta que la tutoria i l'acció tutorial poden constituir aquest àmbit comú on es pot portar a terme la reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge. En l'informe de la UNESCO (UNESCO, 2015) se'ns proposa als professors plantejar una visió més holística de l'educació "posar més l'èmfasi en el procés de l'aprenentatge no tant en els resultats" (UNESCO, 2015, p. 3).

M'agrada aportar models d'activitats, com la convivència d'investigació, que aporten coherència a l'aprenentatge real, dissenyar aquesta convivència d'investigació, ens ha ajudat a crear aquests espais d'aprenentatge que ara necessitem, espais més interdisciplinaris. En paraules de Moraes (Moraes, 2004) "*Creando ambientes de aprendizaje que faciliten la vivencia de los procesos intuitivos y creativos, que permitan el religar del individuo con el universo*" (Moraes, 2004, p. 167). Volíem ajudar els nostres alumnes a estar en condicions d'actuar en consciència, en autonomia i responsabilitat en aquest petit univers de la convivència.

7.3 Laboratori de llengua: Lectura compartida

El següent projecte, microprojecte, va ser introduir el treball cooperatiu en la lectura, ja que la lectura és una habilitat bàsica que s'aprèn i que els alumnes han de dominar per poder comprendre i interpretar adequadament el món que els envolta.

Tot l'equip de professors que formem l'equip de primària, veiem que aquest és el moment òptim per treballar-la, volíem impulsar els moments de lectura en la nostra aula, i ho volíem fer potenciant el treball cooperatiu.

Vam passar a distribuir en els grups de treball cooperatiu les tasques a realitzar. Volíem potenciar la lectura compartida tot utilitzant la tècnica del llapis al mig. La tècnica es basa en la rotació de rols:

Esquema de la rotació de rols

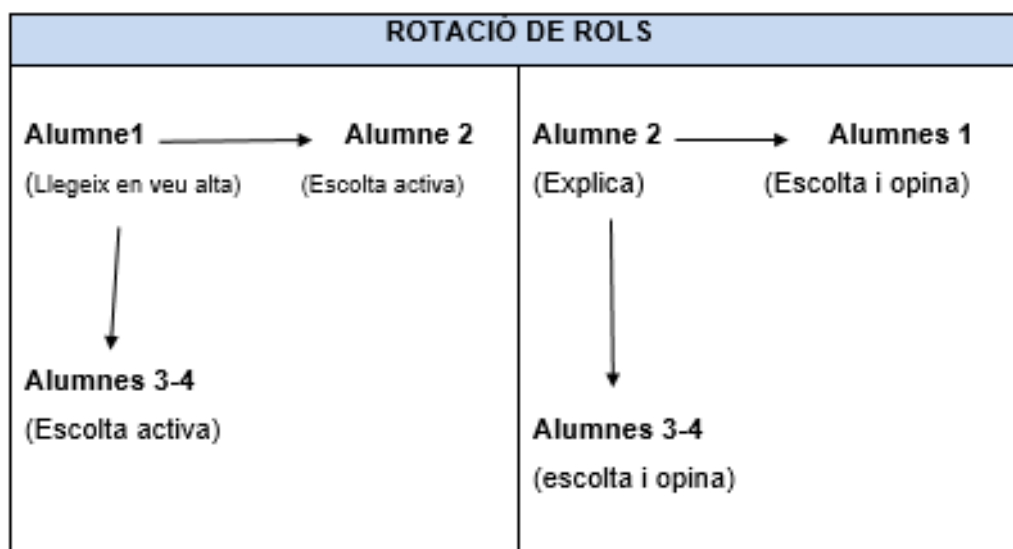


Figura 7-7. Rotació de rols. Lectura compartida. Lectura compartida. Font: creació pròpia

Tant en els projectes que he comentat a nivell de Centre (Macropropostes) com a nivell d'aula (Microproostes) hem treballat la lectura fomentant el treball cooperatiu. Tot i que les dades recollides han estat realitzades a nivell individual, "la cooperació, l'ajuda mútua, si es donen de manera correcta possibiliten

l'assoliment de cotes més altes en l'aprenentatge, ens permeten aprendre més coses i aprendre-les millor" (Pujolàs, 2002, p. 70).

Els alumnes llegeixen en l'aula i comparteixen les lectures, adopten diferents rols, personatges, els gravem la veu, s'escolten.

Cada avaluació, hem escollit tres lectures i hem valorat la comprensió dels nostres alumnes, he adjuntat les dades de cada alumne i la seva evolució des de cinquè i sisè de primària.

Alhora que he adjuntat en el mur digital, el treball que els alumnes van realitzar després de llegir els tres llibres obligatoris en llengua catalana. Tots els alumnes havien llegit els tres llibres obligatoris en el mes de maig. La motivació era realitzar un curtmetratge sobre el llibre escollit pel seu equip.

Des del laboratori de llengua se'ls va ajudar a escriure el guió del curtmetratge i junts van gravar el seu treball. Tal com he dit, he adjuntat tots els treballs en el mur digital. Alhora que vàrem realitzar des del Departament de llengua catalana una rúbrica per tal d'avaluar el treball i el grau de satisfacció de la seva feina.

En un primer moment he adjuntat dades de l'evolució de la comprensió lectora des de cinquè de primària a sisè de primària.

Evolució de la comprensió lectora durant 5è i 6è de Primària

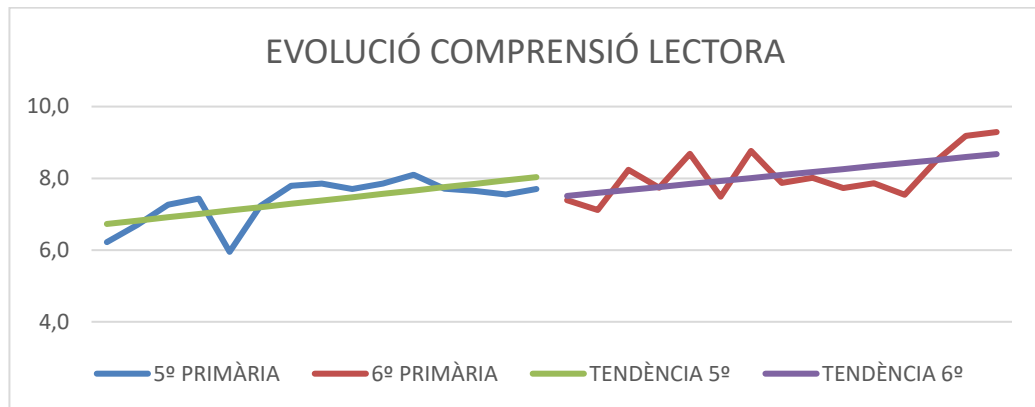
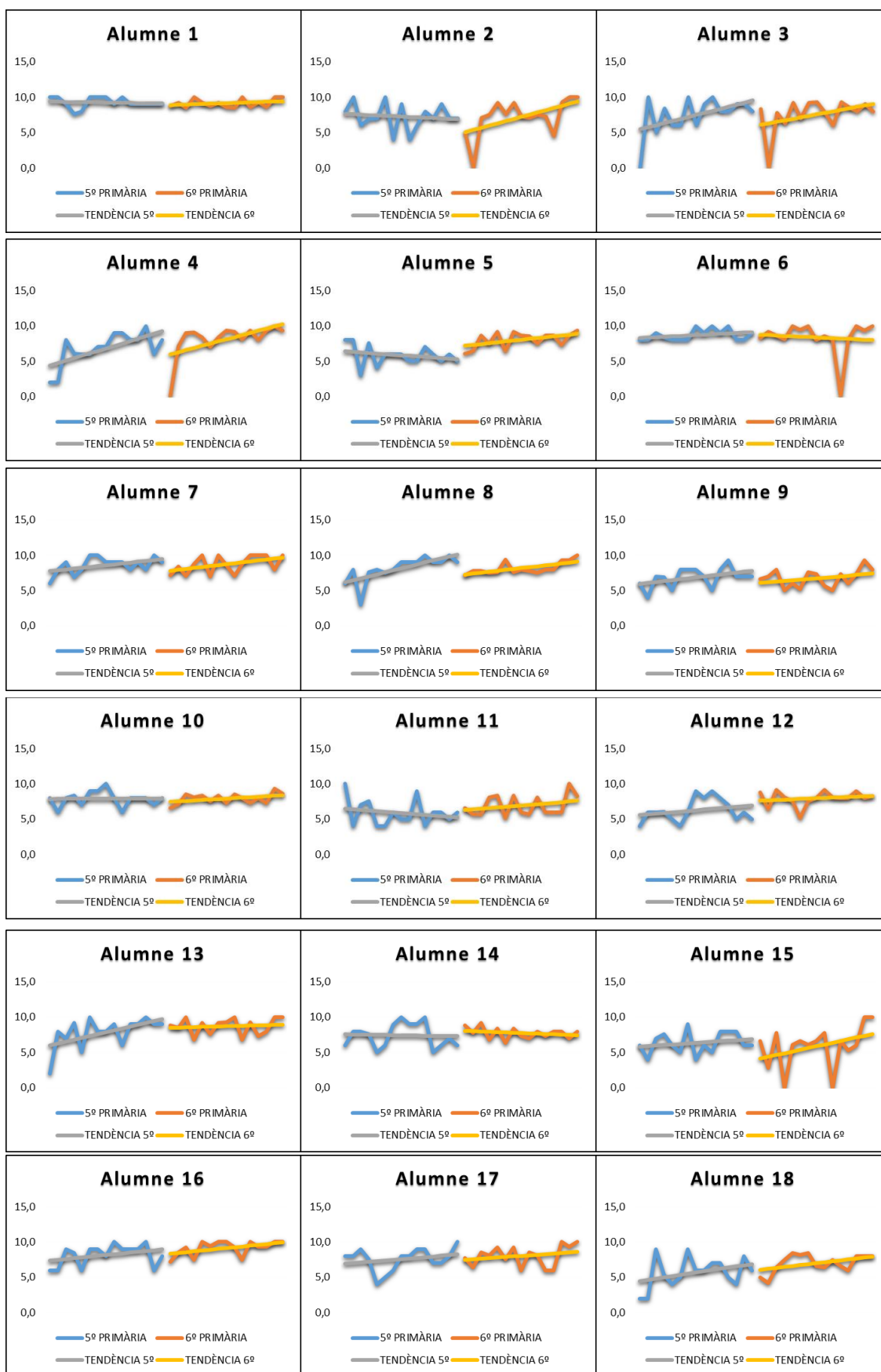


Figura 7-8. Evolució de la comprensió lectora. 5è i 6è de Primària. Font: elaboració pròpia.

Què ens aporten aquestes dades? “L’objectiu d’una educació inclusiva és que l’escola contribueixi a adquirir, fins al màxim de les possibilitats de cadascú, totes les habilitats tècniques (com parlar, llegir, calcular, orientar-se...) i socials (com comunicar-se, respectar-se...) que són necessàries per ser, viure i conviure” (Pujolàs, 2003, p. 26). Aquest plantejament em porta a adjuntar les dades individuals de la comprensió lectora.

El repte plantejat és si les dades que puc aportar demostraran que els meus alumnes amb treball cooperatiu, han arribat a desenvolupar al màxim les seves possibilitats i capacitats.

Evolució de la comprensió lectora 5è i 6è de primària



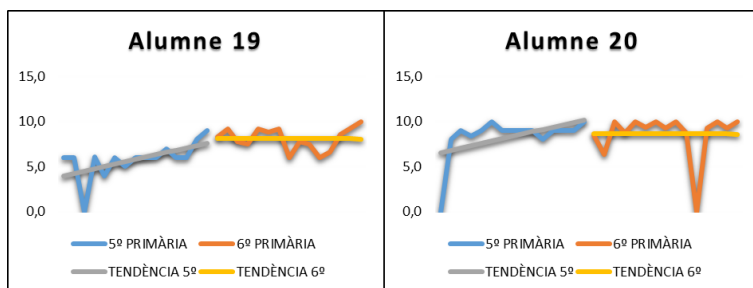


Figura 7-9. Evolució dels alumnes en la comprensió lectora. Font: creació pròpia

Què ens aporten aquestes dades? “La qualificació final de cada alumne ve determinada per la puntuació que el professor hagi donat a les seves produccions individuals (al quadern, o en una prova individual) en relació als objectius que tenia fixats al propi Pla de treball” (Pujolàs, 2003, p. 133). Per aquest motiu he seguit aquestes directrius i he analitzat els resultats individuals.

Els nostres alumnes han anat millorant els seus resultats de comprensió lectora des de cinquè de primària. En les proves realitzades en el centre la tendència passa de 6,73 durant la primera avaluació de cinquè de primària a un 8,03 a final de curs.

Ens agrada constatar amb evidències que tots els alumnes han seguit millorant en la comprensió lectora durant sisè de primària. La tendència de sisè de primària comença durant la primera avaluació en un 7,51 i passarà a fi de curs a un 9. Aquesta millora es pot observar en la línia de tendència aportada en la figura (7-8).

Fora de les dades generals, m'agrada anar a la recerca de l'avaluació individualitzada. Les preguntes surten i em vénen al cap. Tots els nostres alumnes han estat millorant? Tothom s'ha sentit membre actiu de la classe? He ajudat els nostres alumnes a ser més autònoms i a estar més implicats en el seu treball? Les rúbriques de treball que hem anat realitzant des del nostre Departament de Llengua Catalana, han ajudat els alumnes a autoregular-se en el seu aprenentatge?

Resultats de les competències bàsiques a Catalunya: comprensió lectora

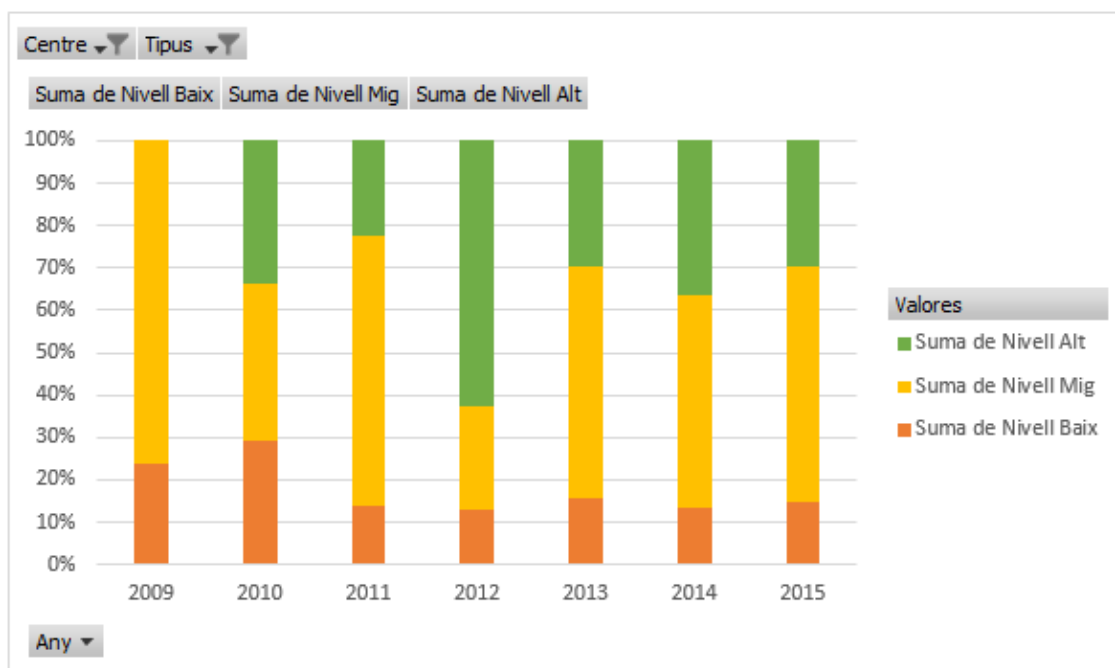


Figura 7-10. Historial de competències bàsiques a Catalunya. 2009 - 2015. Comprensió lectora. Font: Departament d'Ensenyament.

Resultats de les competències bàsiques al nostre centre: comprensió lectora

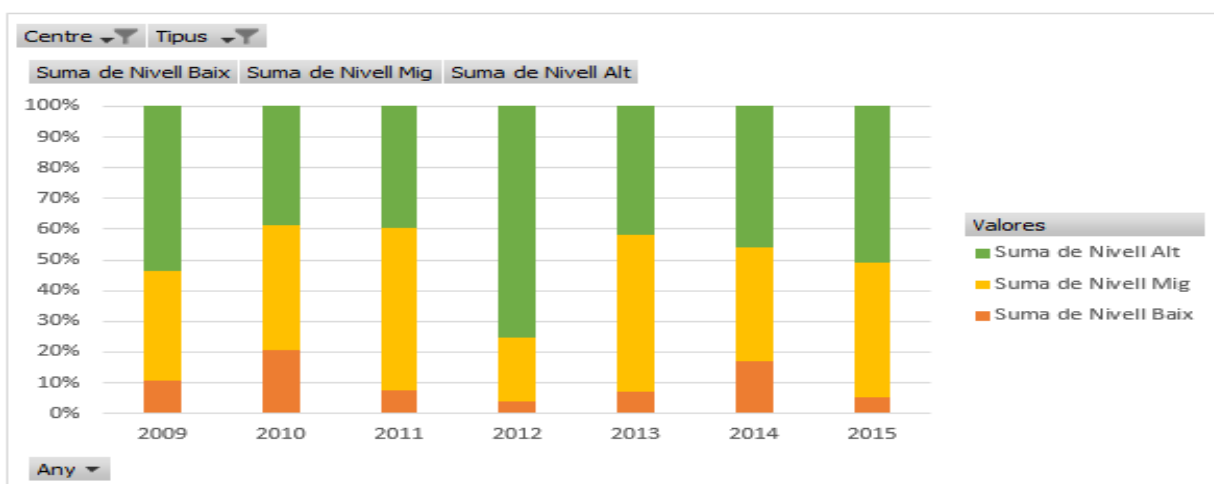


Figura 7-11. Historial de competències bàsiques al centre. 2009-2015. Comprensió lectora. Font: Departament d'Ensenyament.

Evolució de la comprensió lectora 2014-2016

Taula 7-1. Comparativa dels resultats de la comprensió lectora. 2014-2016. Font: Departament d'Ensenyament.

Curs 2014-2015	COMPENSIÓ LECTORA A (Nivell Alt+Nivell mitjà Alt)	COMPENSIÓ LECTORA B (B=Nivell Baix)
CENTRE	79,66	5,08
CATALUNYA	74,60	10,60
BARCELONA	70,53	11,45
DISTRICTE	78,00	6,75

Curs 2015-2016	COMPENSIÓ LECTORA A (Nivell Alt+Nivell mitjà Alt)	COMPENSIÓ LECTORA B (B=Nivell Baix)
CENTRE	86,67	3,33
CATALUNYA	63,50	15,70
BARCELONA	68,30	12,60
DISTRICTE	75,50	8,00

He aportat les dades dels resultats de competències bàsiques en la comprensió lectora per aportar punts de referència. *“El objetivo de la investigación-acción es comprender la realidad para transformarla; una comprensión profunda de lo que sucede y porqué sucede. Para ello es necesario reflexionar”* (Sandín, 2003, p. 170). M'ajuden a aportar més evidències que em permetin reflexionar sobre l'evolució de l'aprenentatge dels nostres alumnes.

Les dades que destacaria, fan referència a dos grups d'alumnat: els alumnes amb dificultats, els gràfics evidencien que s'han reduït les dificultats, s'ha passat d'un 5,08 l'any 2014, a un 3,33 en aquest curs escolar, 2015-2016 i això per nosaltres és molt significatiu, ahora que és rellevant la forta millora en els alumnes que estan en el nivell mitjà alt i alt, durant el curs 2015 s'ha arribat a un 86,67 respecte al 79,66 del curs 2014. Quina és la diferència fonamental entre aquests alumnes. Doncs aquestes són les alumnes que porten dos anys treballant en aprenentatge cooperatiu.

Quan vaig treballar amb la resta de professors implicats en aquest projecte l'avaluació de les dades, va anar sorgint diferents qüestions que es podrien resumir en el que explica M.Paz Sandín (2003):

“¿Qué incidencia ha tenido esta investigación para mí, para el grupo? ¿En qué hemos mejorado o cambiado? ¿Cómo y de qué manera ha incidido en la transformación de nuestra propia práctica y del entendimiento que poseemos de la misma? ¿Cómo actuaríamos en un futuro a la luz de los resultados obtenidos y del aprendizaje que hemos experimentado?”
(Sandín, 2003, p.170).

Les dades ens aportaven evidències que estem en bon camí, treballar la lectura de forma cooperativa aporta als nostres alumnes més autonomia, més capacitat reflexiva i per tant una millora en els seus resultats.

Ens va ajudar a repensar, el fet d'analitzar els resultats de la comprensió lectora en centres de la mateixa complexitat, els del nostre districte, durant el curs 2015-2016, els alumnes amb un nivell baix en la comprensió lectora eren d'un 8%, i els alumnes amb nivell A (nivell alt i mitjà alt), en centres de la mateixa complexitat eren un 75,5%.

Ens agrada treballar sistematitzant la recollida de dades, ens agrada impulsar projectes com aquest, i en sentim molt enriquits per la investigació-acció, que ens permet plantejar objectius de millora, actuar i aplicar aquests nous mètodes de treball, observar i recollir dades i finalment ens permet, a tot l'equip de professors implicats, la reflexió i la millora del treball i dels projectes plantejats, i així continuar amb una espiral autoreflexiva de coneixement i acció.

Voldria concretar que, un cop arribats en aquest punt, les reunions de reflexió ens van portat a realitzar una rúbrica de treball, volíem saber el grau de motivació dels nostres alumnes, com se sentien quan els treballs que realitzaven de lectura els portaven a treballar cooperativament amb els seus companys, els portaven a imaginar sobre el què, a escriure sobre el què llegien. Després d'analitzar les dades de la comprensió lectora, ens calia tenir més evidències.

Aquest va ser el motiu principal que vàrem decidir dissenyar una activitat que pogués representar tots aquests aspectes, i així va ser com vàrem introduir un petit projecte en l'aula del Laboratori de llengua.

Dinàmica d'avaluació de la motivació en un pla d'equip sobre la lectura

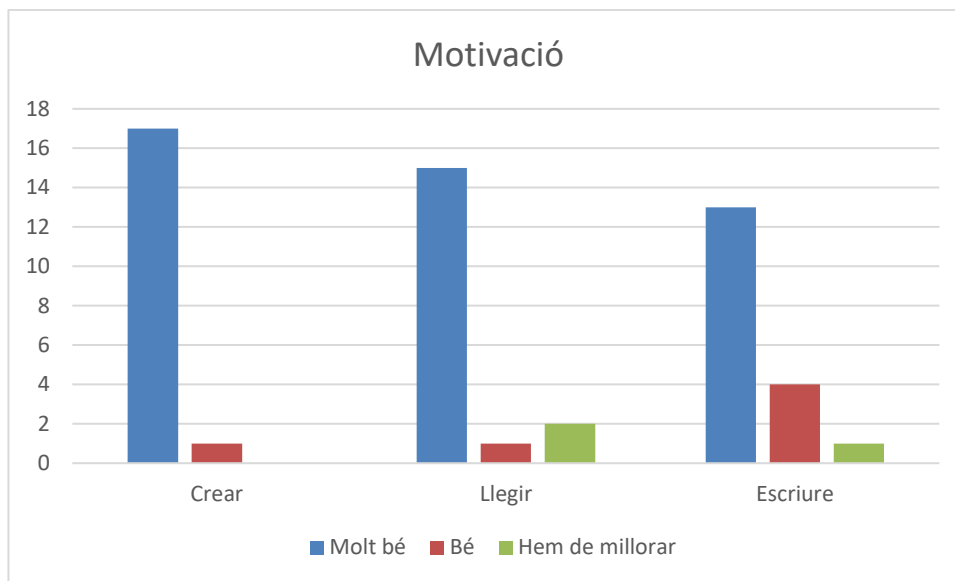


Figura 7-12. Dinàmica d'avaluació d'un pla d'equip sobre la lectura. Font: elaboració pròpia.

Els alumnes van realitzar una valoració sobre el treball del curtmetratge, havien llegit junts els llibres obligatoris, havien escrit un guió d'una pel·lícula. Havien realitzat tot un procés d'aprenentatge, havien llegit en treball cooperatiu, amb la tècnica de la lectura compartida, havien escrit un guió cinematogràfic, s'havien imaginat una pel·lícula i finalment havien gravat una pel·lícula.

Vam creure que era significatiu avaluar aquest treball i a més analitzar com havien treballat en equip.

El resultat va ser que els alumnes es van veure molt motivats en el projecte, van valorar molt que se'ls havia donat l'oportunitat de crear, de ser emprenedors, de mostrar la seva imaginació i la seva capacitat d'organitzar-se. Hem vist que si les activitats de lectura van unides a activitats de creativitat els alumnes s'impliquen més. Dels nostres alumnes, de 18 analitzats 15 estan molt motivats en la lectura. Això és un resultat excel·lent. Realment s'ha produït un contagi positiu.

Aquestes dades ens han aportat una qüestió cabdal, com actuarem a partir d'ara després d'analitzar aquestes dades i de veure els resultats dels treballs que he aportat en el mur digital i que fan referència a aquests aspectes avaluats. *“La espiral autoreflexiva vincula la reconstrucció del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato a través de la acción”* (Sandín, 2003, p. 170).

Reflexió que em porta a l'acció, d'intentar dissenyar des del Departament de Llengua Catalana, més activitats que desenvolupin la creativitat dels nostres alumnes, en paraules de Moraes (Moraes, 2004):

“Vivenciando los procesos creativos, estaremos posibilitando el surgimiento de una generación capaz de soñar más, sentir más, innovar e imaginar un poco más, de una generación más sensible y creativa, capaz de reflexionar, de encontrar y crear soluciones más adecuadas y duraderas para los problemas de la humanidad.” (Moraes, 2004, p. 167).

Així ha estat com el Macroprojecte s'ha unit al Microprojecte, per intentar realitzar un projecte de centre, un projecte sistèmic, on tots els objectius ens portaven a potenciar la lectura de forma cooperativa, establint aliances: amb els pares, avis, ampliant el radi d'acció de l'aprenentatge, creant comunitats d'aprenentatge.

Un projecte macro i micro que ha intentat establir vincles afectius, entre els “mentors”, alumnes de l'ESO que regalen del seu temps per acompanyar altres alumnes en la lectura en veu alta, bé creant vincles amb els més menuts, que passen a ser els seus “fillols”, en el projecte de “apadrinatge lector”, aquest macroprojecte ens han permès establir aliances, i ha estat “el pal de paller” per poder realitzar un microprojecte, en l'aula, el microcosmos que he analitzat.

Ara bé aquesta investigació, aquests resultats no haurien estat possibles sense un projecte de tot el centre, sense un canvi sistèmic.

7.4 Laboratori de llengua: Ara escric.

Aquest ha estat l'altre gran repte, aconseguir que als nostres alumnes els hi agradi escriure i valorin l'ús de l'escriptura. Tot el projecte va anar sortint de les reunions entre les professores que formem part del Departament de Llengua Catalana de l'escola. De les nostres preguntes en va sortir aquest projecte: Com motivar els nostres alumnes a valorar l'ús de l'escriptura? Com avaluar aquests treballs? Com donar valor als escrits dels nostres alumnes? Com fer-los més autònoms en el seu treball?

Partíem de la idea de crear contextos motivadors (Camps A. , L'ensenyament de la composició escrita, 1994):

“Així doncs, temes com el de la motivació per llegir i per escriure, passen a ocupar un lloc important en l'anàlisi de l'aprenentatge de la producció i la comprensió textual. Per aquest motiu cal considerar l'escola com un espai on es poden crear contextos motivadors per a la producció textual i per a l'aprenentatge de la llengua escrita”. (Camps, 1994, p. 13)

Una pregunta en portava una altra. On volíem posar el pes els professors? Volem ensenyar a produir un text ràpidament, o volem donar valor al procés? Ens calia començar una revolució silenciosa, calia crear espais on els nostres alumnes acompanyats per un professor treballassin l'escriptura d'una manera més pràctica, més acompanyada. Ens calia crear contextos motivadors perquè els nostres alumnes poguessin escriure.

Així va ser com va sorgir “El laboratori de llengua”, un taller d'una hora setmanal on els alumnes aprenen a escriure i ho comparteixen amb els seus companys.

Treballem amb models de les tècniques treballades, realitzem rúbriques de treball perquè creiem que és cabdal que els alumnes puguin millorar les seves expressions després de realitzar breus reflexions. Compartim la lectura

d'aquests treballs, sempre els llegeixen als seus companys, a companys d'altres classes, als seus familiars. Els objectius principals eren:

- Donar models als nostres alumnes, models de tècniques diferents i donar rúbriques perquè siguin autònoms i millorin els seus treballs.
- Ajudar a crear un procés de treball, una altra preocupació que teníem era que els nostres alumnes gairebé mai repassen els seus treballs per ells mateixos. Calia ajudar els alumnes en aquest procés, ells han de veure que la revisió i la correcció són passos necessaris en el procés de l'escriptura. *“El maestro deja de ser la autoridad que dice lo que hay que hacer y si se ha hecho bien o mal, para pasar a ser un asistente y un asesor de los alumnos-redactores en todo momento”* (Cassany, Luna, Sanz, 2008, p. 284).

Com ho faríem? Fomentant el treball cooperatiu. Què motiva els nostres alumnes a escriure? Per què i per a qui escriu l'alumne? D'aquí varen sortir els objectius d'aprenentatge del taller:

- Tots els escrits dels alumnes de primària han de ser escrits per poder ser llegits per algú: els treballs arribaran als pares, a d'altres companys, a d'altres classes.
- El professor se centrarà en ajudar els alumnes en el procés de creació d'un text: pensar, ordenar les idees, formular-les en frases, construir un esborrany, revisar i produir el text definitiu que arriba al seu destinatari.
- Treballar en l'aula el model: els alumnes veuen com el professor escriu amb ells, fa un esquema previ, una pluja d'idees, realitzen un esborrany que milloren i corregeixen, rellegeixen, busquen una paraula al diccionari si cal, així arriben al text final que arribarà a uns receptors, llegeixen el text en veu alta i el comparteixen entre tots.

Treballar d'aquesta manera ens va portar a donar molt pes a l'avaluació del treball, avaluació i millora del treball. *“Debemos poner el mismo énfasi en el producto acabado y en la corrección que en el mismo proceso de trabajo”*. (Cassany, Luna, Sanz, 2008, p. 261). Per tal de motivar els alumnes en aquest procés vam donar molta importància a:

- Corregir per millorar: la correcció forma part del procés de millora de l'esborrany.
- Donar les pautes de treball molt clares: què cal fer? Com cal fer-ho? Així vam anar sistematitzant l'ús de les rúbriques de treball.

Tot seguit he adjuntat la rúbrica que vàrem preparar per els alumnes de Cicle Superior. Rúbriques que hem treballat partint de les idees de Cassany (Cassany, 1999) quan parla del moviment de l'esdripta a través del currículum (*writing across the curriculum*) i també quan se'ns planteja *“Cualquier acto de escritura, y por lo tanto, también la enseñanza, contiene gramática, tipos de texto, procesos de composición y contenido”* (Cassany, Luna, Sanz, 2008, p. 274). Seguint aquestes idees, vam creure oportú que tots aquests factors quedin reflectits en les diferents rúbriques de treball.

Rúbrica d'avaluació de l'expressió escrita: cicle superior. Model 1

COMPETÈNCIA DISCURSIVA	(0/4 PUNTS)*	AVALUACIÓ
ADEQUACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> • El text tracta TOTA la informació que es demana. • El REGISTRE i el TIPUS de text(expositiu, descriptiu, instructiu...)són els adequats. 	
COHERÈNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • El text està ben organitzat: introducció, nus, desenllaç. • L' exposició de les idees és clara. • No repeteix i no exclou informació rellevant 	
COHESIÓ	<ul style="list-style-type: none"> • Enllaça bé les idees* CONNECTORS. • La puntuació és correcta. 	
CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA	(0/5 PUNTS)	
LÈXIC	<ul style="list-style-type: none"> • El vocabulari és PRECÍS i RIC. • Fa ús del vocabulari treballat en el tema. 	
ORTOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> • Les erades marcades en el guió no les ha realitzat. • No hi ha cap errada. 	
FORMA:	(1 PUNT)	
PRESENTACIÓ DEL TREBALL	<ul style="list-style-type: none"> • Marges marcat. • Títol • Nom i cognom • Separació de paràgrafs. • Bona lletra i presentació. 	

Figura 7-13. Rúbrica d'avaluació d'expressió escrita. Font: adaptació del Departament d'Ensenyament

Com demostra la rúbrica que he adjuntat, analitzar els diferents aspectes de la llengua com: l'adequació, la coherència textual, la cohesió, el lèxic...ens va fer sistematitzar la manera de realitzar el treball en aquest taller d'escriptura cooperativa. Els aspectes cabdals que vàrem treballar van ser:

- **Treballem la competència discursiva.**

L'adequació del text: Ensenyar a seleccionar les idees cabdals. Comencem per ensenyar els alumnes a treballar l'estructura del text.

L'alumne es pregunta mitjançant una rúbrica si escriu sobre el tema que se li demana. Busca models que puguin ajudar-lo, els analitza.

Document del treball 1: adequació del text

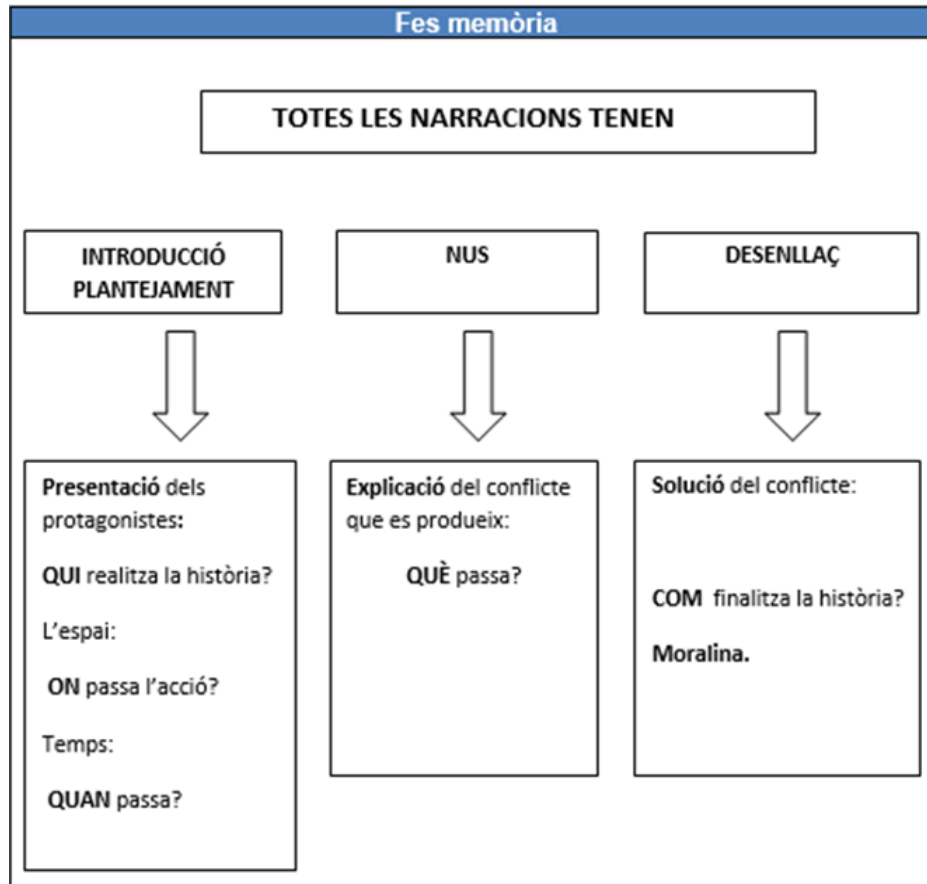


Figura 7-14. Document per treballar l'estructura del text. Font: adaptació de Daniel Cassany.

Les preguntes que realitza l'alumne en aquest primer pas són:

- Quin text he de fer?
- Per a què ha de servir?
- Qui el rebrà i el llegirà?

Document del treball 2: adequació del text. Pautes per escriure

ACTIVITAT D'AVALUACIÓ: EXPRESSIÓ ESCRITA

NOM I COGNOM:

PAUTES PER ESCRIURE

UN TEXT	UNA RECEPTE
<ul style="list-style-type: none"> • Triem el tema. • Busquem informació. • Fem un esquema, una llista. • Preparem el treball. 	<p>Haig de pensar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultar receptes semblants en un llibre. • Posar el títol. • Posar la llista d'ingredients. • Escriure totes les ordres de preparació. • Decorar amb un dibuix. • Escriure amb bona lletra. • Fer una bona presentació. • Posar tots els signes de puntuació.
UNA DESCRIPCIÓ	UNA HISTÒRIA
<p>Haig de pensar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultar descripcions semblants. • Posar el títol. • Escriure amb bona lletra. • Descriure els diferents trets del personatge. • Utilitzar un vocabulari clar i concret. • Evitar repeticions. • Variar els enllaços i els verbs. • Posar tots els signes de puntuació. 	<p>Haig de pensar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qui llegirà la història. • Fer una llista d'idees. • Organitzar-les. • Estructurar el text: introducció, nus i desenllaç. • Crear els personatges. Com seran, quants, n'hi hauran... • Lloc on passarà, quan temps durarà la història. • Posar un títol.
UNA CARTA	UNA NOTICIA
<p>Haig de pensar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultar altres cartes. • Fer una bona salutació. • Fer una llista de tot el que vull explicar. • Fer un bon comiat. 	<p>Haig de pensar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultar una notícia els diaris. • Posar el títol. • Posar la foto i el peu de foto. • Contestar les preguntes: Què, qui, quan, on, com, per què? • Utilitzar un llenguatge clar i concís. • Signar l'article. • Posar tots els signes de puntuació.

Figura 7-15. Pautes per escriure. Font: Ara Escric, Departament d'Ensenyament.

La cohesió del text: Ensenyem els alumnes en l'ús dels connectors per classificar les idees i fets, per desenvolupar una idea, per oposar idees i fets, per finalitzar.

Document del treball 3: cohesió del text. Els connectors

PAUTES PER ESCRIURE: ELS CONNECTORS

<p>PER COMENÇAR:</p> <ul style="list-style-type: none">• Abans.• En primer lloc.• En principi.• Inicialment.• Per començar.• Per iniciar.• Primer.	<p>PER ANAR SEGUINT:</p> <ul style="list-style-type: none">• A continuació .• Aleshores.• Després.• Llavors.• Més tard.• Per tant.• Quan.• També.
<p>PER AFIRMAR</p> <ul style="list-style-type: none">• Certament .• En efecte.• Fins i tot.• Per descomptat.• També.• Ben segur.• Sens dubte.	<p>PER ACABAR:</p> <ul style="list-style-type: none">• En conclusió.• En resum.• Per acabar.• Per finalitzar.• Per últim.• A la fi.• Finalment.
<p>RECORDEU: PER CONFECCIONAR UN TEXT CAL:</p> <ul style="list-style-type: none">• Pensar.• Buscar informació.• Formular les idees en frases i ordenar les idees.• Fer un esbomany.• Revisar amb l'ajut de la rúbrica.	

Figura 7-16. Pautes per escriure: els connectors. Font: Ara Escric, Departament d'Ensenyament.

Lèxic: ajudem els alumnes a aplicar el vocabulari treballat abans d'iniciar el treball. Les dues preguntes clau són:

- He fet servir el vocabulari ric evitant paraules ?
- He evitat la repetició de paraules ?

En cada sessió de treball el professorat va introduint rúbriques per tal d'ensenyar els alumnes a sistematitzar el treball de l'expressió escrita, alhora que fomentem el procés de reflexió.

La següent rúbrica té aquesta finalitat, la reflexió del seu propi treball, volem ajudar-los a que siguin més autònoms en el seu treball i en la valoració d'aquest treball.

Document del treball 4: autoavaluació de l'expressió escrita.

NOM I COGNOM:

AUTOAVALUACIÓ:

LES NARRACIONS	SI	NO	Explica quins canvis hauràs de fer
• Repassa el text			
• He deixat marges al full			
• He posat punts i comes per organitzar el text.			
• Les frases són curtes i clares.			
• Quan faig parlar un personatge, he posat un guió.			
• El meu treball és net i està ben presentat.			
• La lletra és clara.			
• He posat majúscules al començament d'un text, després d'un punt i en noms propis.			
• Té fórmules de principi i de final.			
• He posat un títol.			
• He seguit l'esquema: introducció, nus, desenllaç.			
• Té un ordre lògic.			
• Té un principi i final clars.			
• He utilitzat connectors.			
• He evitat la repetició de paraules.			
• He repassat l'ortografia			

Figura 7-17. Rúbrica d'autoavaluació expressió escrita. Font: Ara Escric, Departament d'Ensenyament.

Correcció lingüística: assenyalarem amb un cercle, les faltes ortogràfiques perquè les corregeixi el mateix alumne.

Utilitzem tècniques de correcció col·lectiva: es reparteixen els treballs i els milloren i avaluen seguint la rúbrica proposada pel professor.

Intentem crear i facilitar l'hàbit de consultar el diccionari en les paraules que els fan dubtar.

Arribats en aquest punt, ja comencem a treballar una rúbrica més àmplia, la idea que volem transmetre, és que es pot arribar al mateix objectiu de diferents maneres.

Document del treball 5: correcció lingüística. Pautes per escriure

EXPRESSIÓ ESCRITA: RÚBRICA D'AVALUACIÓ

Competència discursiva	Adequació	<ul style="list-style-type: none"> • El text aconsegueix l'objectiu comunicatiu? • He utilitzat el llenguatge formal o informal? • Has escrit sobre el tema que es demanava?
Correcció lingüística	Coherència	<ul style="list-style-type: none"> • El text està estructurat tenint en compte la tipologia (narrativa, expositiva...)? • He proporcionat dades rellevants sobre el tema? • He explicat les idees que volia amb claredat? • He desenvolupat cada idea en un paràgraf? • Aquestes idees estan relacionades entre elles?
	Cohesió	<ul style="list-style-type: none"> • He fet servir correctament els signes de puntuació? • He fet ús dels diferents connectors? • He mantingut el temps i la persona verbal al llarg de tot el text? • He evitat la repetició de paraules amb l'ús de sinònims i pronoms?
	Lèxic	<ul style="list-style-type: none"> • El vocabulari és precís, correcte i adequat al tema i tipus de text? • He trobat en la revisió barbarismes? • He fet servir un vocabulari ric? • He evitat la repetició de paraules?
	Ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • He revisat amb l'ajut del diccionari l'ortografia de les paraules que dubto com s'escriuen?
	Morfosintaxi	<ul style="list-style-type: none"> • He respectat la concordança entre subjecte i predicat? • He tingut en compte el gènere (masculí i femení) i el nombre (singular i plural)? • He fet un ús correcte del temps verbal?
Presentació formal	Presentació	<ul style="list-style-type: none"> • He respectat els marges? • No hi ha ratlles? • Pots tornar a llegir aquest text amb facilitat? • La lletra és clara i entenedora?
	Presentació ordinador	<ul style="list-style-type: none"> • He utilitzat els formats de lletra indicats? • He marcat el títol? • He justificat el text? • He passat el corrector ortogràfic?

Figura 7-18. Rúbrica d'autoavaluació expressió escrita de nivell avançat 6è de primària. Font: Ara Escric, Departament d'Ensenyament

Document del treball 5: correcció lingüística. Pautes per escriure

	EXPERT (4)	AVANÇAT(3)	APRENT(2)	NOVELL(1)
La idea Planificar i repassar el text	Pensa la idea i planifica l'organització del text. Fa revisió i repàs mentre va escrivint i al final de la realització text.	Pensa i planifica l'organització del text, però necessita el suport del mestre/ pares/companys.	Li costa planificar i organitzar el text, necessita molt suport del mestre/dels pares/dels companys.	Comença el text sense planificació. No revisa la feina un cop acabada.
Coherència Escriure el text en les formes adequades com a text narratiu	Posa títol. El text s'adequa al model narratiu: presentació/nus /desenllaç. L'estructura és molt bona amb idees relacionades.	Posa títol. El text s'adequa al model narratiu: presentació/nus /desenllaç. L'estructura és correcta.	No posa títol. El text s'adequa al model treballat. L'estructura no és clara, les diferents parts estan molt desequilibrades.	No posa títol. El text no s'adequa al model demanat. L'estructura no és gens clara.
Cohesió Encadenar les diferents parts d'un text.	Hi ha un encadenament de les frases, utilitza els connectors. Manté el redactat en primera/tercera persona.	Encadena la majoria de les frases amb connectors. Manté força el redactat en primera /tercera persona.	No estan lligades les frases, no utilitza els connectors. Hi ha errades de concordança(temporal/persona).	No utilitza cap element gramatical per encadenar les frases del text. Hi ha errades de concordança. Hi ha desordre i reiteracions.
Lèxic Usar adequadament el vocabulari i ser precís.	Utilitza un lèxic ric, precís i variat. No hi ha interferències amb altres llengües.	Utilitza un lèxic ric, precís i variat. Hi ha alguna interferència amb altres llengües.	El lèxic és correcte, però poc variat. Hi ha interferències amb altres llengües.	El lèxic és molt pobre. Hi ha moltes interferències amb altres llengües.
Ortografia Redactar el text sense errades d'ortografia natural i l'ortografia arbitrària treballades	En el text no hi ha errades ortogràfiques(menys de cinc)	En el text hi ha errades ortogràfiques(més de cinc /deu)	En el text hi ha errades(deu/quinze)	En el text hi ha més de quinze errades ortogràfiques.
Morfosintaxi Redactar les frases ben estructurades	Les frases estan ben estructurades. No hi ha cap errada de concordança ni inferències amb altres llengües.	El text conté frases ben estructurades,hi ha alguna errada de concordança No hi ha inferències amb altres llengües	En el text hi ha 3/5 errades de concordança. Hi ha alguna errada de inferències amb altres llengües.	En el text hi ha més de set errades de concordança. Hi ha moltes inferències d'altres llengües. Cal esforçar-se per entendre el text.
Presentació Fer un text clar, net, ordenat i amb bona grafia	1punt. Presenta molt net. La lletra és clara. Els marges són correctes.			
PUNTAUACIÓ:	/25	a) Alumne:	b) Professor:	

Figura 7-19. Rúbrica d'expressió escrita nivell avançat. Font: Ara Escric, Departament d'Ensenyament.

En definitiva hem seguit les pautes que aconsella en Daniel Cassany (Cassany, La cuina de l'escriptura, 1999), per nosaltres són bàsiques en aquest projecte les següents receptes:

- L'alumne escriu a classe. Escrivim a classe, el taller és un espai on deixem escriure els alumnes, volem que allí practiquin i aprenguin a comunicar-se. He adjuntat en el mur digital un exemple dels treballs realitzats en aquests tallers; els contes que els alumnes han realitzar pel seus fillols.
- Els alumnes escriuen cooperativament, col·laboren amb els companys. Hem intentat que l'activitat d'escriure fomenti la relació entre els companys, i es puguin ajudar a millorar el text; tots aporten idees, millorem junts el lèxic, escullen els connectors.
- L'alumne passa a ser protagonista del seu aprenentatge, el professor més que corregir els escrits, ara passa a ajudar els alumnes a aprendre a millorar-los i a corregir-se'ls.

Treballar d'aquesta manera, fa que els nostres alumnes vagin més enllà, en les nostres classes de llengua, han de prendre decisions sobre el seu escrit, han de planificar el seu escrit, i l'alumne ha de plantejar-se com pot millorar-lo i fer-ho. "Sabem que els nostres nens, quan arriben al cicle superior, ja han escrit molts contes, molts poemes i altres tipus de textos i també n'han escoltat molts. Cal que continuïn escrivint lliurement, que no perdin l'hàbit d'escriure sobre el que els interessa" (Camps, A., et al., Barcelona) (Ramírez, Català, 1994, p. 187).

I per això hem creat aquest laboratori de llengua, amb l'objectiu que els alumnes tinguin una hora setmanal, perquè puguin escriure lliurement i comunicar oralment els seus escrits als seus companys. "Cal que tinguem molt en compte que qualsevol treball ha de deixar el nen satisfet. El noi/a ha de trobar compensat l'esforç personal que ha fet amb els resultats obtinguts" (Ramírez, Català, 1994, p. 194).

I els professors també hem canviat el nostre rol, ara acompanyem l'alumne en aquest procés, ens interessen els esborranys, els esquemes que han realitzat els alumnes abans d'arribar al treball final. Per què només ens ha d'interessar el producte final? Si ens poden ajudar els esborranys, en veure com pensa i raona la ment d'un alumne.

He volgut recollir una mostra d'aquest treball del Laboratori de Llengua, volia deixar constància de l'evolució dels alumnes, dels seus treballs des de cinquè de primària fins a sisè de primària, això m'ha portat a més a més, d'analitzar dades, a recollir i penjar en el mur digital les produccions dels meus alumnes, sempre amb la mateixa finalitat, anar a la recerca d'evidències.

He penjat els treballs en els murs que he anomenat "Ara escric", els primers treballs que he adjuntat fan referència al primer treball realitzat en aquest taller d'escriptura, vàrem crear un Certamen Literari, i els alumnes de cinquè van realitzar uns microrelats, després he adjuntat uns contes, i el guió i la pel·lícula gravada pels alumnes durant sisè de Primària.

Si bé aquests treballs són evidències clares de com hem treballat en aquest taller, he recollit durant dos cursos les notes d'expressió escrita de tots els alumnes. Per tal d'avaluar-los, és a dir de donar valor als seus treballs, he seguit aquestes rúbriques. Donant molta importància a tot el procés d'escriptura. Notes que he comparat amb els treballs d'expressió escrita que han realitzat en treball cooperatiu des de cinquè de primària i que han estat avaluats.

En diferents reunions l'equip de professors que estem implicats en aquest projecte, vàrem decidir treballar un projecte d'expressió escrita en treball cooperatiu per cada avaluació. Per tant seran dos projectes avaluats durant cinquè de primària i tres projectes durant sisè de primària. Durant la primera avaluació de cinquè de primària es va treballar la cohesió de grup i no es va realitzar cap projecte d'expressió escrita.

Per comparar aquests resultats, recollits entre els alumnes analitzats, he adjuntat les dades de les competències bàsiques del mateix alumnat.

Els alumnes del curs 2014-2015, van estar treballant durant un curs escolar amb aquest treball cooperatiu i amb aquest sistema de rúbriques.

Els alumnes que s'han avaluat en el curs 2015-2016, han estat treballant amb treball cooperatiu durant dos anys, durant cinquè i sisè de primària. I sempre en aquest anys hem impulsat en aquest laboratori de llengua que els nostres alumnes siguin els protagonistes en el seu aprenentatge. “*Un objetivo importante de la clase de lengua debe ser que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita*” (Cassany, 2008, p. 259). Alhora que els hem volgut apropar a l'aprenentatge significatiu, real:

“Els contextos reals d'escriptura, que obliguen als que aprenen a escriure a “negociar” amb els possibles lectors el contingut del text, a decidir el tipus de text adequat, a decidir l'ordre i l'organització de continguts, a seleccionar el lèxic, a prendre decisions sintàctiques, estilístiques, etc.” (Camps, 1994, p. 23).

Volíem ajudar a desenvolupar aquestes competències en els nostres alumnes a través d'aquest laboratori.

També he aportat dades aportades pel Departament d'Ensenyament, ens ajuden a analitzar els resultats dels nostres alumnes en relació amb altres alumnes, especialment amb alumnes que realitzen el seu aprenentatge en centres de la mateixa complexitat.

Vàrem recollir aquestes dades, perquè creiem des del nostre Departament de Llengua Catalana, que analitzar les dades que ens aporta el Departament d'Ensenyament, ens amplia les possibilitats educatives de l'avaluació.

L'avaluació requereix una recollida sistemàtica i organitzada d'informació, tenim aquestes dades, ara ens caldrà saber interpretar-les. Ens va interessar des de l'any 2009, aquest procés d'intentar analitzar les dades, l'objectiu era molt important, eren un instrument que ens portava a la reflexió per tal de passar a l'acció.

Després d'anys realitzant amb rigurositat aquesta observació i posterior anàlisi de dades, això ens va permetre des del Departament de Llengua Catalana, modificar, reconduir, reconstruir el procés educatiu de l'aprenentatge. D'aquí van anar sorgint propostes de millora per tal de reconstruir i dissenyar activitats que fomentessin l'aprenentatge dels nostres alumnes, i d'altra banda, aquestes dades han estat un model a seguir.

No teníem en el nostre centre una tradició avaluativa dels projectes i dels aprenentatges dels nostres alumnes, les proves de Competències Bàsiques i la formació que hem rebut per part d'Inspecció en han ajudat a treure el màxim profit de les dades analitzades i a introduir en el centre proves d'avaluació internes.

Com es pot veure en la figura 7.21 l'evolució dels alumnes de nostre centre des del 2009 al 2015 destaca per :

- Els alumnes amb dificultats s'han reduït considerablement. Ens van preocupar les dades de l'any 2009, on més d'un 50% del nostre alumnat tenia un nivell baix en el nivell de competències en l'expressió escrita. Ens calia treballar plegats i reconduir, modificar les programacions de llengua catalana.
- Els alumnes amb resultats alts només representen un 10% i un 40% tenien un resultats mitjans i alts.

Volíem aconseguir alumnes autors, que treballessin en l'aula l'escriptura, per tant en els objectius del departament de Llengua Catalana es van començar a introduir un seguit d'estratègies: macropropostes (a nivell de centre), i micropropostes (a nivell d'aula) amb aquest objectiu: ajudar els alumnes a valorar l'ús de l'escriptura i a crear comunitats d'aprenentatge per tal de compartir tots els seus escrits.

Ho volíem fer amb rigurositat, dissenyant nous material de treball, noves rúbriques, pautes de treball, que guessin els alumnes. He intentat aportar una

mostra de tot aquests documents en aquesta investigació. Partíem del que ens aporta Cassany (2008) *“la evaluación, tal como la plantea la Reforma Educativa, es un proceso complejo que exige una gran evolución en la forma de actuar y de concebir las relaciones maestro-alumno, respecto a lo que estamos acostumbrados a hacer”* (Cassany, 2008, p. 77).

De l'evolució d'aquestes dades des de l'any 2009 al 2015 volíem destacar dos aspectes:

- Alumnes amb resultats baixos: l'any 2015 desapareixen els alumnes amb nivell baix.
- Alumnes amb resultats alts: augmenten fins a 88,33 % els alumnes amb nivell alt i mitjà alt.

Si passem a analitzar les dades més en detall (figura 7.22) he aportat dades de l'evolució detallada en el cursos 2014-2015 (els alumnes han treballat un any en treball cooperatiu) i el curs 2015-2016 (el alumnes han treballat dos anys en treball cooperatiu). Els punts a destacar ón:

- Els alumnes amb nivell baix: durant el curs 2014, l'alumnat amb resultats baixos s'havia reduït a un 1,69%, i durant el curs 2015, els alumnes amb resultats baixos han desaparegut, un 0% de l'alumnat té un resultat baix en les competències d'expressió escrita analitzades.
- Alumnes amb resultats alts: durant el curs 2014, els alumnes amb resultats alts i mitjà alts (A), ja representen un 77,9% de l'alumnat, i durant el curs 2015-2016, aquest alumnat ja representa un 88,3%.

Quines altres dades poden ser interessant en aquest moment, doncs, en una reunió amb la resta de professors implicats en el projecte, vam comparar els resultats dels nostres alumnes amb alumnes de centres del mateix nivell de complexitat.

He aportat les reflexions, perquè van ser importants per ajudar-nos en la presa de decisions, van ser determinants per donar-nos evidències, evidències que ens calien per tal de seguir impulsant projectes de treball cooperatiu i així seguir amb la finalitat de la investigació-acció que és transformar les nostres aules. Així vàrem continuar analitzant dades:

- En els centres de la mateixa complexitat, l'alumnat amb rendiment baix estava en un 7,29% en el curs 2014-2015 i en un 6,4%, la tendència no havia mostrat cap canvi significatiu.
- Respecte els alumnes amb rendiments alts i mitjà-alts la tendència tampoc havia canviat, es passava d'un 76,28% en el curs 2014, a un 73,8%. No hi havia canvis significatius.

Des del nostre Departament de Llengua Catalana, després d'analitzar aquestes dades, volíem seguir liderant petits canvis, com diu Cassany (2008) *“la observación es una tarea que practicamos de manera espontánea, pero pierde gran parte de su virtud cuando no queda recogida y, por lo tanto, hace prácticamente imposible la reflexión y la interpretación de los datos”* (Cassany, 2008, p. 75). Ens hem proposat treballar en equip, per tal de buscar moments de reflexió, d'analitzar les dades que tenim al nostre abast i que tant ens poden enriquir en la nostra tasca docent.

Resultats de les competències bàsiques a Catalunya: expressió escrita



Figura 7-20. Historial de competències bàsiques a Catalunya. 2009 - 2015. Expressió escrita. Font: Departament d'Ensenyament.

Resultats de les competències bàsiques al nostre centre: expressió escrita

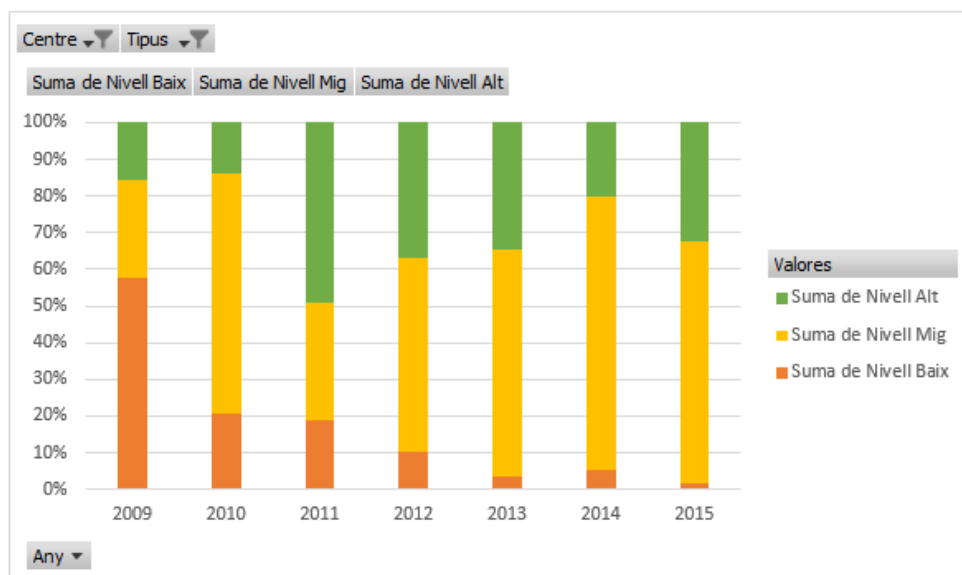


Figura 7-21. Historial de competències bàsiques del centre. 2009 - 2015. Expressió escrita. Font: Departament d'Ensenyament.

Evolució de l'expressió escrita 2014-2016

Curs 2014-2015	EXPRESSIÓ ESCRITA A (Nivell Alt+Nivell mitjà Alt)	EXPRESSIÓ ESCRITA B (B=Nivell Baix)
CENTRE	77,96	1,69
CATALUNYA	72,40	10,20
BARCELONA	69,78	11,41
DISTRICTE	76,28	7,29

Curs 2015-2016	EXPRESSIÓ ESCRITA A (Nivell Alt+Nivell mitjà Alt)	EXPRESSIÓ ESCRITA B (B=Nivell Baix)
CENTRE	88,33	0
CATALUNYA	61,50	12,30
BARCELONA	66,40	12,60
DISTRICTE	73,80	6,40

Figura 7-22. Comparativa dels resultats en expressió escrita. 2014 - 2016. Font: Departament d'Ensenyament.

Evolució de la comprensió lectora i la expressió escrita 2014-2015

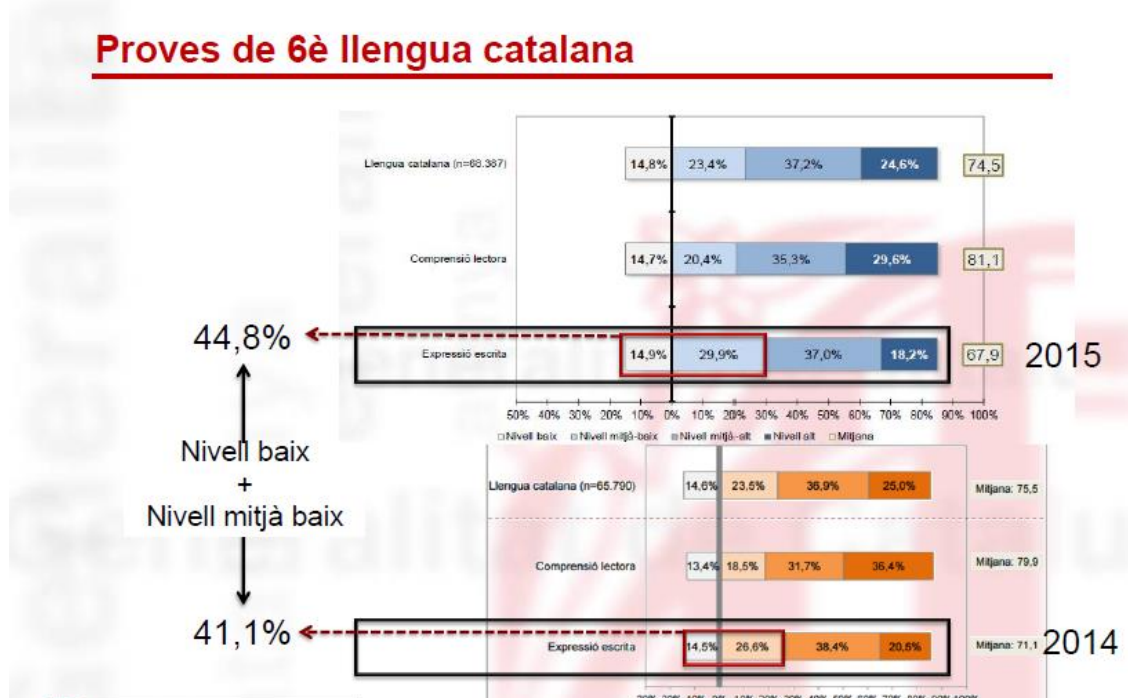


Figura 7-23. Figura 7 13. Resultats proves 6è llengua catalana a Catalunya. Font: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Conferència 1. Escriure, per a què? Extret de [www.http://www.coventrytelegraph.net/](http://www.coventrytelegraph.net/)

D'analitzar aquestes dades i les dades de l'avaluació que he realitzat amb els criteris del nostre Departament de Llengua Catalana, he realitzat uns gràfics on es pot veure l'evolució individual dels meus alumnes al llarg de dos cursos, cinquè de primària i sisè.

Per què he decidit recollir aquestes dades, crec que em poden ajudar en millorar la meva pràctica educativa:

“La finalidad fundamental de la investigación-acción no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma” (Sandín, 2003, p. 161).

Alhora que hem treballat amb rúbriques d'avaluació i de treball per tal d'involucrar al màxim els nostres alumnes en el seu procés d'aprenentatge i per tant desenvolupar la seva autonomia

“El aprendizaje significativo tiene que hacerse a la vez relevante para el alumno. Es este proceso necesariamente abierto a la divergencia, a la diversidad de elaboraciones, ritmos, intereses, desarrollos y resultados. Significa involucrar individual i colectivamente al alumno en un proceso educativo de aprendizaje para la comprensión y para la acción” (Elliot, 1990, p. 16).

Analitzar aquestes dades i comparar-les amb les proves que jo he anat sistematitzant durant aquests dos anys, m'ha ajudat a repensar i analitzar la meva tasca, a tenir un punt de partida:

“La prova és un estri que facilita conèixer objectivament la situació (el nivell) dels alumnes, sense la qual cosa és impossible una tasca educativa seriosa. Conegut el punt de partida, les proves successives permeten al mestre avaluar els resultats de la seva pròpia tasca” (Bolivar & Fons, 1984, p. 86).

Val a dir que ens setim molt identificats en aquest rol del mestre, el d'acompanyar l'alumne, "En una concepció humanista, el mestre treballa perquè l'alumne s'adoni del que fa, sent i pensa sobre l'escriptura i perquè enriqueixi aquest estat inicial" (Cassany, 1994, p. 99).

Tenim sobe la taula resultats molt diferents, per una banda els resultats de les competències bàsiques, que em serviran com a punt de referència, i d'altra banda, els treballs realitzats individualment d'expressió escrita durant dos anys, i la comparativa amb els resultats dels mateixos alumnes en expressió escrita quan realitzen l'expressió escrita en treball cooperatiu. Sempre, en tots els casos, es treballa amb la mateixa rúbrica d'avaluació.

"Atenent-nos al moderns plantejaments d'avaluació contínua o formativa, l'avaluació no ens ha de servir només per obtenir una qualificació, sinó que és una ajuda sistemàtica per determinar el ritme d'avenç en les idees, les estructures, les habilitats el sistema, la qualitat, etc." (Bolívar, Fons, 1984, p. 85).

Seran aquestes rúbriques d'avaluació l'instrument que ens permetrà detectar, on es troba el nostre alumne, això en un primer moment, va ser difícil d'introduir entre el nostre alumnat, els alumnes estaven molt acostumats a un altre sistema de treball, on repassar, millorar el text no hi tenien cabuda.

Com es pot veure en els resultats que he aportat, en un primer curs, els resultats de l'expressió escrita van ser numèricament negatius, en canvi, la informació que com a professora rebia era molt més rica i positiva. "El que realment pot donar informació respecte a procés que fa que un nen i, per tant, conèixer si avança, s'estanca retrocedeix, és una avaluació continuada, que segueix dia rera dia els seus progressos" (Bolívar, Fons, 1984, p. 86).

M'he centrat en dos autors per tal de defensar aquesta mirada a l'expressió escrita i a la seva avaluació, Cassany (1999) i Camps (1994), ja que les seves investigacions van ser molt innovadores perquè es van centrar en les

actituds, en els procediments que cal desenvolupar per tal d'aconseguir que un alumne sigui un “escriptor competent”:

“Los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo. Utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito: se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben.” (Cassay, Luna, Sanz, 2009, p. 263)

Aquest va ser el nostre missatge, volíem aconseguir “escriptors competents” i els resultats no ens preocupaven, com es pot veure en els gràfics que he aportat els resultats numèrics durant el primer curs no eren prou positius, però nosaltres, des del Nostre Departament de Llengua Catalana, teníem molt clars els objectius que volíem aconseguir, i el llarg camí que ens calia preparar. *“La escuela y los maestros debemos trabajar con constancia para fomentar actitudes constructivas y positivas que animen al alumno a usar la lengua escrita, a leer y a escribir, y también a pasarlo bien haciéndolo.”* (Cassany, Luna, Sanz, 2008, p. 261).

Volíem crear les situacions perquè els nostres alumnes descobreixin el valor de l'escriptura, això ens va fer pensar en aportar dades de valoració de rols de treball. Valorar altres aspectes de l'expressió escrita:

“No es trata de transmitir res, sino de buscar condiciones idóneas para que los alumnos descubran sus propias experiencias positivas. Los alumnos han de ser siempre sujetos activos que hacen, actúan, escriben, analizan (...) que proyecten toda su personalidad en la escritura.” (Camps, 1994, p. 97)

Evolució de l'expressió escrita durant 5è i 6è de Primària

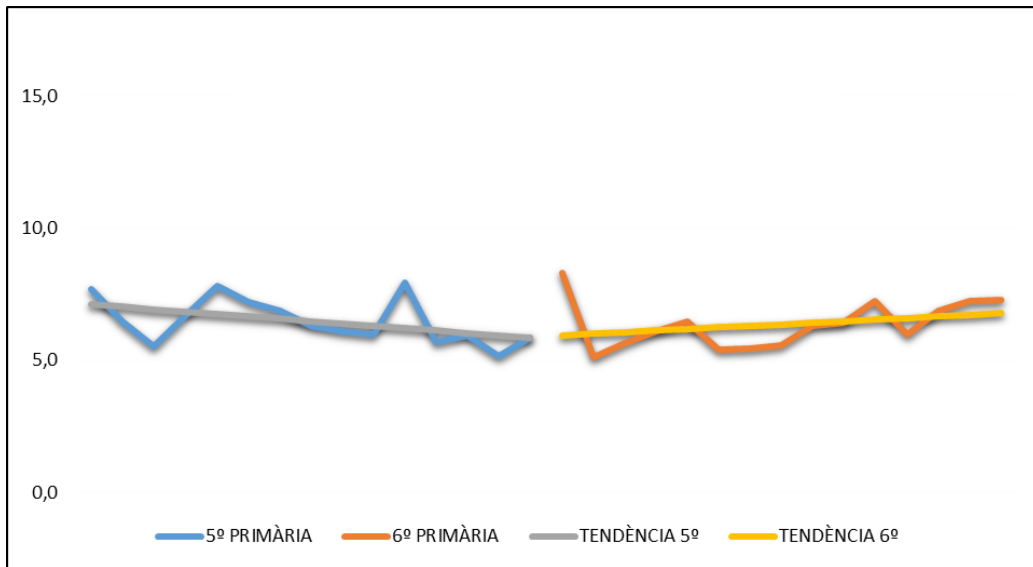
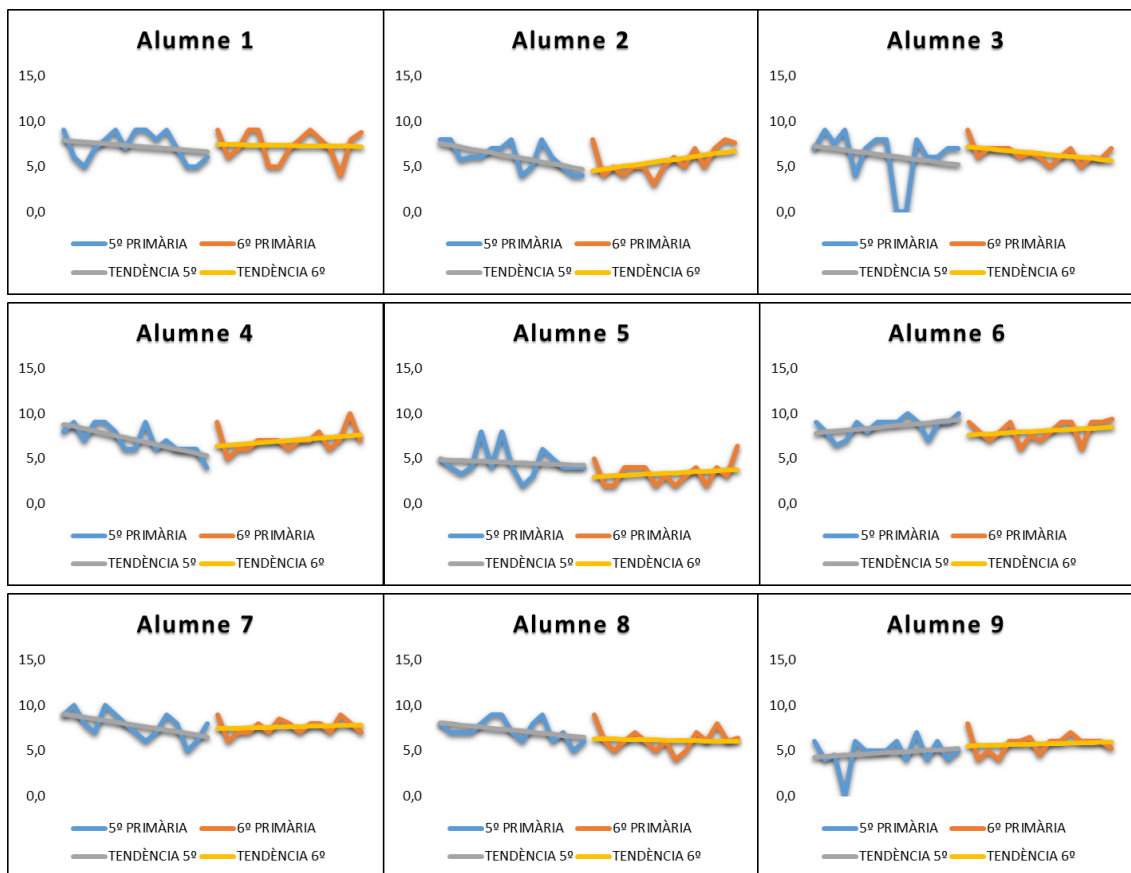


Figura 7-24. Evolució de l'expressió escrita. Font: creació pròpia

Evolució de l'expressió escrita 5è i 6è de primària per alumne



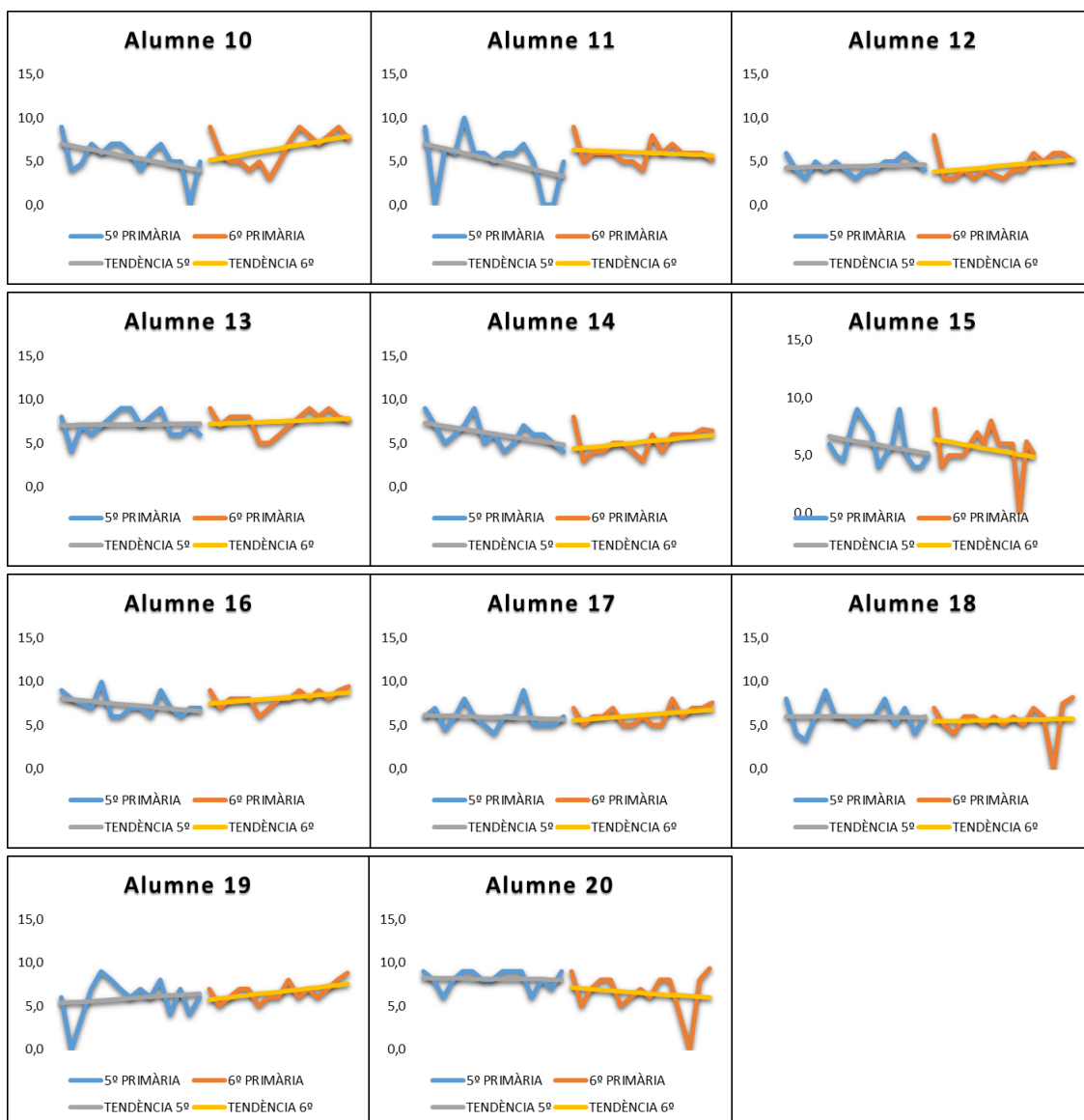


Figura 7-25. Evolució dels alumnes en l'expressió escrita. Font: creació pròpia

Rúbrica d'avaluació de rols: expressió escrita. El guió de cinema

AVALUACIÓ DEL PLA DE L'EQUIP: RÚBRICA DE TREBALL

CÀRRECS	Molt bé (3)	Bé (2)	Hem de millorar (1)	Punt.
Coordinador/a (Portaveu)	Sabia molt bé el que havíem de fer i ha coordinat molt bé la feina fent seguir els passos de l'estructura proposada. Els altres sempre li hem fet cas.	Sabia força bé el que havíem de fer, i ho ha fet seguir. Força bé els passos de l'estructura proposada. Encara que hagi fet bé la seva funció, els altres algunes vegades no li hem fet prou cas.	No sabia que havíem de fer, i/o bé no ha fet seguir els passos de l'estructura proposada. Encara que hagi fet bé la seva funció, els altres no li hem fet gens de cas o li hem fet molt poc cas.	
Secretari/ària	Ha controlat molt bé el to de veu durant la sessió de treball i/o ha fet molt bé les altres funcions seves. Els altres sempre li hem fet cas.	Ha controlat força bé el to de veu durant la sessió de treball i/o ha fet força bé les altres funcions seves. Malgrat hagi fet bé la seva funció, els altres algunes vegades no li hem fet cas, o en general no li hem fet prou cas.	Ha controlat molt poc o gens el to de veu durant la sessió, o bé l'ha controlat de mala manera i/o ha fet molt poc o gens bé les altres funcions seves. Malgrat hagi fet bé la seva funció, els altres li hem fet molt poc cas o no li hem fet gens de cas.	
Ajudant	Ha substituït molt bé en el seu càrrec a un company o companya que ha faltat. I/o ha ajudat de forma molt correcta a qui ho ha necessitat. Els altres sempre li hem fet cas i el que ha estat ajudat li ha demanat i li ho ha agrairt molt bé.	Ha substituït força bé en el seu càrrec a un company o companya que ha faltat. I/o ha ajudat de forma força correcta a qui ho ha necessitat. Encara que hagi fet bé la seva funció, els altres no li hem fet prou cas, i el que ha estat ajudat no ho ha demanat ni agrairt prou bé.	Ha substituït molt poc bé o gens bé en el seu càrrec a un company o companya que ha faltat. I/o ha ajudat de forma molt poc correcta o gens correcta a qui ho ha necessitat. Encara que hagi fet bé la seva funció, els altres li hem fet molt poc o gens de cas, i el que ha estat ajudat no ha demanat i/o agrairt molt poc bé o gens bé.	
Intendent	S'ha responsabilitzat molt bé que tothom dugui tot el material i tingui cura del material comú i, si calia, que les taules estiguessin ben disposades per treballar en equip. Els altres sempre li hem fet cas.	S'ha responsabilitzat força bé que tothom dugui tot el material i tingui cura del material comú i, si calia, que les taules estiguessin ben disposades per treballar en equip. Encara que hagi fet bé la seva funció, els altres algunes vegades no li hem fet prou cas.	S'ha responsabilitzat molt poc o gens que tothom dugui tot el material i tingui cura del material comú i, si calia, que les taules estiguessin ben disposades per treballar en equip. Encara que hagi fet bé la seva funció, els altres li hem fet molt poc o gens de cas.	
(Portaveu)	Sabia molt bé el que havia de dir i ho ha dit molt bé. Els altres hi hem contribuït i l'hem ajudat molt.	Sabia força bé el que havia de dir i/o ho ha dit força bé. Encara que hagi fet bé la seva feina, els altres no hi hem contribuït ni l'hem ajudat prou.	Sabia molt poc bé o gens el que havia de dir i/o ho ha dit molt poc bé. Encara que hagi fet bé la seva feina, els altres hem contribuït i l'hem ajudat poc o gens.	

Figura 7-26. Avaluació del pla de l'equip. Font: adaptació CAAC

Avaluació de rols: expressió escrita. El guió de cinema

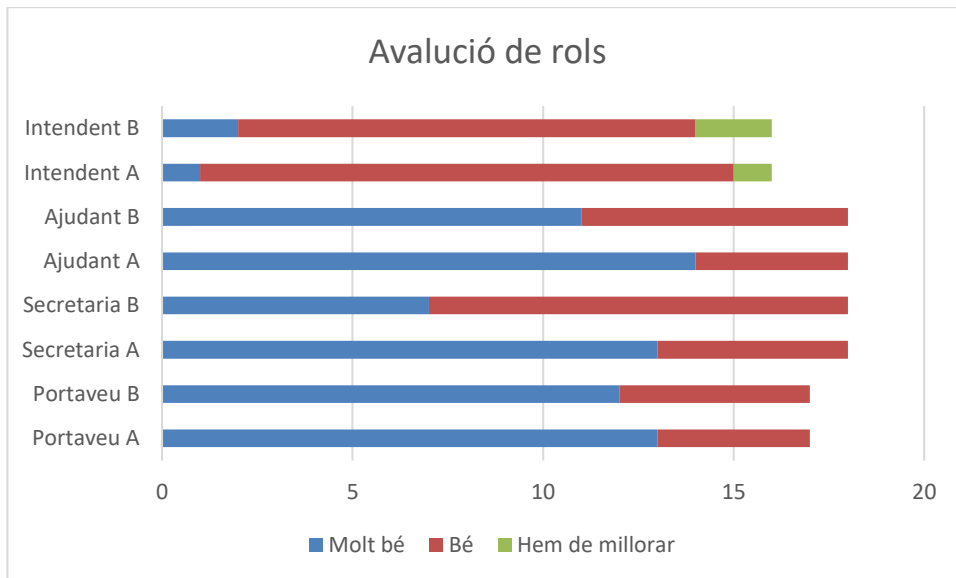


Figura 7-27. Avaluació de rols en l'expressió escrita. Font: creació pròpia.

Vam decidir realitzar una valoració dels rols després d'haver realitzat el guió cinema (figura 2.27), és a dir, hem aprofitat el treball en el laboratori de llengua per tal d'avaluar un pla d'equip, document on es valoren els compromisos, les responsabilitats dels alumnes vers les seves tasques. Els alumnes van valorar el treball de la gravació de la pel·lícula com un dels treballs més enriquidors, en aquest treball els alumnes s'han sentit que podien aplicar els punts que treballàvem en l'hora de tutora.

Hem dividit molt els diferents rols, i ens hem anat reunint per tal de facilitar les tasques als nostres alumnes.

Els resultats han estat molt significatius; els alumnes han estat molt realistes i s'han avaluat amb criteri. He adjuntat els treballs en el mur digital. Els alumnes van puntuar molt positivament el rol del portaveu, en cada equip aquest alumne havia coordinat la feina que calia fer i feia seguir l'estructura que havien acordat. La resta de l'equip li feia cas i valorava el seu paper.

Els portaveus també estan molt valorats; els alumnes que van realitzar aquest rol sabien molt bé què havien de dir i els seus companys valoren molt positivament com ho havien dit.

El rol de secretari ha estat també molt valorat, ha sabut controlar el to de veu durant la realització del treball. Els ajudants també han estat valorats positivament, ja que havien d'ajudar en diferents tasques.

El rol pitjor valorat ha estat el rol d'intendent, alguns alumnes creuen que han treballat molt bé quan estan en l'aula, i tots han cooperat perquè el seu treball surti endavant, però els alumnes han argumentat que en diferents cops no han pogut treballar junts perquè algun alumne no ha portat de casa el material necessari.

El rol menys valorat, és alhora el més difícil de seguir per part del professor, ja que implica un seguiment des de casa, els alumnes, han de portar materials des de casa, han de realitzar diferents recerques, finalitzar algun

apartat, el rol d'intendent implica que l'alumne s'ha responsabilitzat molt bé que tothom dugui tot el material i que es tingui cura del material comú.

Aquesta rúbrica de valoració del treball d'expressió escrita en el treball cooperatiu, m'ha aportat dades molt importants, els alumnes amb els quals he estat realitzant aquesta investigació, treballen més motivats, i amb més responsabilitat si el treball d'expressió escrita es realitza en treball cooperatiu. Els alumnes valoren l'aprenentatge de l'expressió escrita quan es realitza fomentant la comunicació i el treball cooperatiu:

“A l'escola hem entès sempre el llenguatge com una experiència significativa, fonamentada en la comunicació; una comunicació interpersonal, rica i plena de suggeriments, que desplaça el predomini lingüístic del mestre dins de l'aula i a substitueix per l'intercanvi d'idees, sentiments i activitats” (Ramírez, Català, 1994, p. 175).

A més a més, els alumnes han mostrar més cohesió de grup, hem tingut menys conflictes, i han valorat més el treball dels seus companys, quan han realitzat projectes més interdisciplinaris, on poden llegir, escriure, dibuixar, crear, gravar...quan l'alumne se sent el protagonista del seu aprenentatge, i s'identifica amb el projecte, el comparteix amb altres companys, l'alumne s'implica i millora. Crec que és el moment adient d'adjuntar les dades que he recollit incorporant els treballs realitzats en expressió escrita en treball cooperatiu.

Durant cinquè i sisè de Primària els alumnes van treballar en treball cooperatiu un projecte d'expressió escrita per avaluació, el realitzaven en l'aula del “Laboratori de llengua” i s'avaluava amb les rúbriques que he incorporat.

- Durant cinquè de primària els alumnes van realitzar els següents projectes: primera avaluació , la cohesió de grup, segona avaluació el microrelat i tercera avaluació Egipte; el projecte d'Egipte. He incorporat en el mur digital mostres dels treballs.

- Durant sisè de primària es van realitzar els següents treballs: primera avaluació, la convivència d'investigació, segona avaluació, els contes, tercera avaluació, el guió de cinema i el curtmetratge.

He adjuntat els gràfics que han generat l'avaluació d'aquests projectes de treball cooperatiu, tots els alumnes han vist millorat els seus resultats quan han treballat en el projecte de treball cooperatiu.

Evolució de l'expressió escrita en treball cooperatiu durant 5è i 6è de Primària

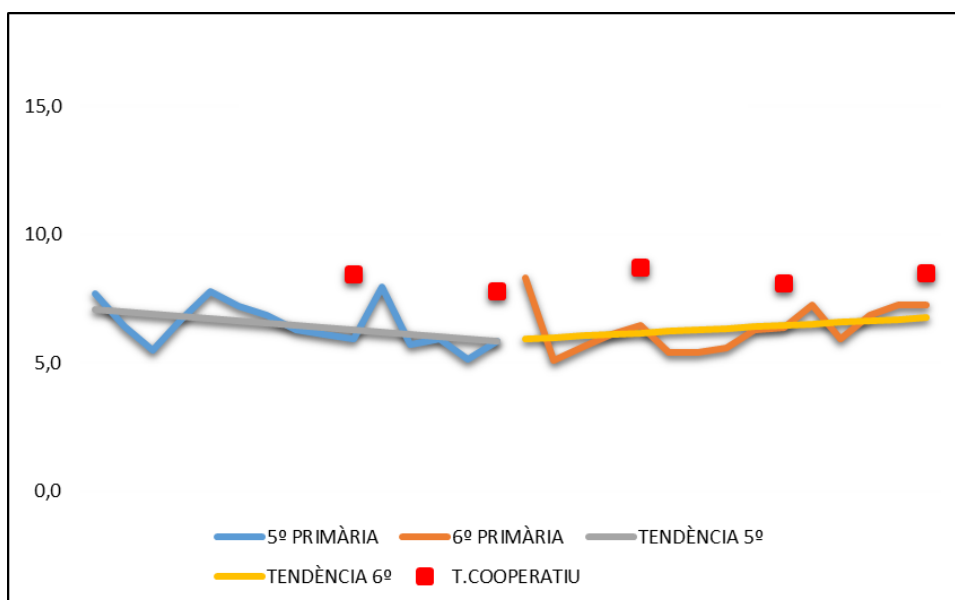
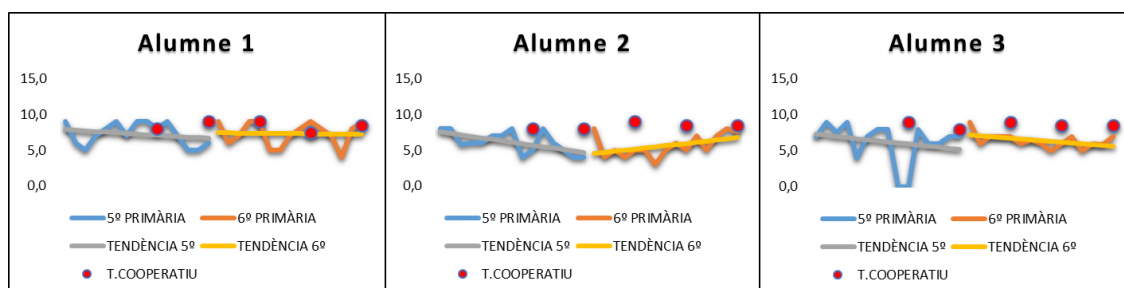
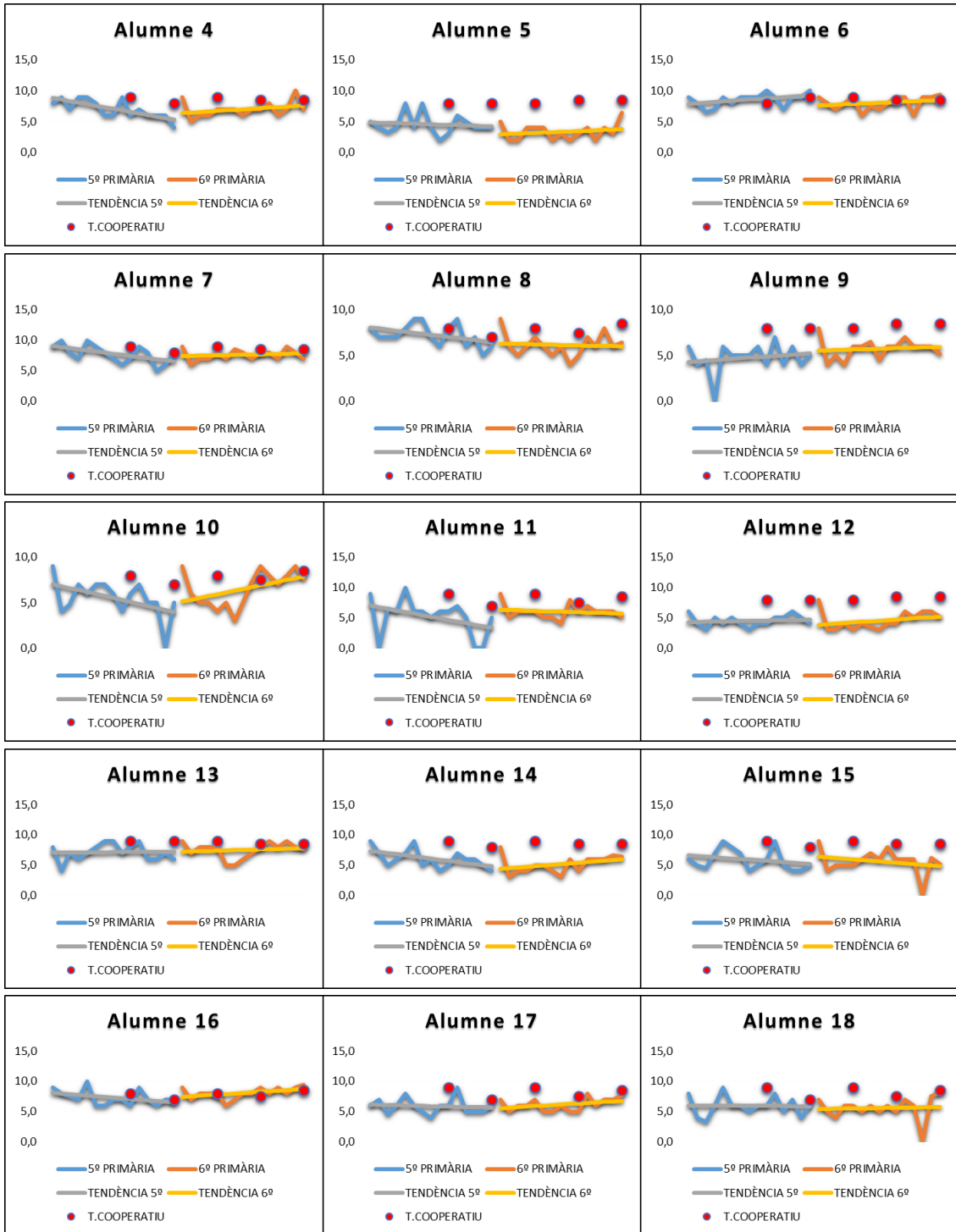


Figura 7-28. Evolució de l'expressió escrita en treball cooperatiu 5è i 6è de primària. Font: creació pròpia

Evolució de l'expressió escrita en treball cooperatiu durant 5è i 6è de Primària per alumne





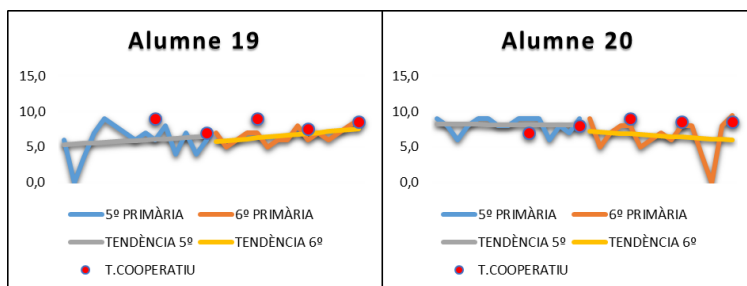


Figura 7-29. Evolució de l'expressió escrita en treball cooperatiu durant 5è i 6è de primària per alumne. Font: creació pròpia.

Analitzar el perquè d'aquests resultats ha estat molt important en aquesta recerca. Aquestes dades ens demostren:

Els alumnes són el centre de l'acte educatiu, ells veuen que els continguts treballats en l'aula, els projectes, els objectius i els procediments d'aprenentatge s'apropen a les seves possibilitats, els alumnes són capaços de fer el que el mestre els proposa. Els mestres els hem guiat (dossiers de treball, rúbriques d'avaluació, models) en com fer-ho i els alumnes estan motivats i troben interessant i engrescador participar i seguir les pautes de treball proposades pel mestre.

Tots els alumnes han participat activament en la gestió del seu aprenentatge, tots els alumnes han vist millorar els seus resultats acadèmics quan hem incorporat la valoració del seu treball en els projectes de treball cooperatiu. Només dos alumnes (6/16) obtindran els mateixos resultats en els treballs avaluats individualment i en els treballs valorats en treball cooperatiu. La resta de l'alumnat ha millorat els resultats en la valoració dels projectes de treball cooperatiu.

Aquestes dades queden reflectides en el gràfic que he aportat (figura 7.28) on s'observa la tendència dels treballs d'expressió escrita durant cinquè i sisè de primària. Cal destacar les següents dades:

Els alumnes de cinquè de primària començaran el curs amb dificultats per realitzar i incorporar el nou sistema de treball, estan molt habituats a realitzar els

seus escrits d'una manera molt intuïtiva el primer que els ve al cap . Ens va costar donar importància al procés, ara bé les seves notes van destacar en dos aspectes:

A nivell individual no van millorar els resultats , els alumnes van obtenir una mitjana de 7,1 en els primers treballs avaluats, per detectar la avaluació inicial , vam seguir els objectius de final de cicle mitjà.

Durant la primera avaluació de cinquè es va anar incorporant el nou sistema de treball. Els resultats en un primer moment semblava que no milloraven, vàrem passar d'un 7,1 a principi de curs a un 5,8 a final de curs.

Ara bé des del primer moment, després de la primera avaluació, allí vàrem treballar la cohesió de grup, quan vàrem començar a introduir els projectes de treball cooperatiu, la mitjana i els resultats dels treballs van començar a millorar, com es pot veure en el gràfic que he aportat, la mitjana del primer treball d'expressió escrita va ser d'un 8,45, i el segon treball va ser d'un 7,8. Això implicava que els alumnes veien millorar els seus resultats i s'engrescaven en treballar més i millor.

Analitzar les dades del segon any de la recerca, els alumnes estaven a sisè de primària, ens va aportar nous aprenentatges, els alumnes van començar a obtenir millors resultats en les proves que obteníem en les proves individuals , vam passar d' un 5,9 durant la primera avaluació, a un 6,7 a final de curs.

Quan vàrem incorporar els resultats de l'avaluació dels tres projectes de treball cooperatiu, avaluats durant sisè de primària, els resultats van millorar considerablement, la mitjana del primer projecte és un 8,7, del segon projecte un 8,1 i el tercer projecte és de 8,5. Això implicarà que tots els alumnes veuran millorar les seves notes en l'expressió escrita com a conseqüència de la incorporació del treball cooperatiu.

En aquest punt de l'anàlisi de dades, ens preguntàvem des del Departament de Llengua Catalana, si l'aprenentatge dels nostres alumnes era real.

La resposta va venir de la mà dels resultats de les competències bàsiques que van realitzar els nostres alumnes, el nostre alumnat, que havia estat dos anys treballant en treball cooperatiu havia obtingut els millors resultats dels nostre centre en l'expressió escrita. He aportat en la figura (7.22) els resultats obtinguts. Cap alumne del nostre centre havia obtingut resultats baixos, tot i que teníem alumnes amb dificultats, el treball cooperatiu els havia aportat nous i enriquidors aprenentatges en expressió escrita. D'altra banda com es pot veure en la figura que he aportat (7.22) en la resta de centres analitzats, en el nostre districte, a Barcelona i a Catalunya el percentatge d'alumnat amb dificultat és més alt.

Una altra dada rellevant és l'increment de l'alumnat amb resultats alts i mitjans-alts, aquests s'han incrementat un 5,37% respecte el curs 2014, ja que aquest curs analitzat un 88,33% del nostre alumnat ha assolit aquest resultats mitjans-alts. Podríem dir que són alumnes competents en la capacitat d'expressar-se en llengua escrita, alhora que són autònoms en el seu treball.

Per finalitzar he aportat les dades presentades pel Departament d'Ensenyament, figura (7.23) on es pot observar els resultats en comprensió lectora i expressió escrita durant el curs 2014-2015 i durant 2015-2016, dades que situen l'alumnat de casa nostra en un 41,1% en el curs 2014 i en un 44,8% en el curs 2015 en un nivell baix o bé mitjà-baix en les proves d'expressió escrita.

Aquestes dades ens fan repensar en la importància de seguir impulsant des del Nostre departament de Llengua Catalana de Macropropostes, engrescadores per si mateixes, i en Micropropostes d'aula plenes de creativitat i d'aprenentatge significatiu, compartit i molt connectat amb la realitat dels nostres alumnes. Projectes que fomenten el treball cooperatiu, l'autonomia dels nostres alumnes i l'ús de les noves eines interactives, al servei d'un aprenentatge real.

El treball cooperatiu ha estat molt important, ha permès els nostres alumnes interactuar amb els seus companys, treballar cooperativament ha portat els alumnes a treballar amb altres companys diferents, a fer-se més responsables de tots els membres del seu equip, a aportar a l'alumnat a assumir responsabilitats.

Aquests gràfics demostren un a un, que donar eines als alumnes d'aprendre a aprendre els fa més autònoms i els resultats són més satisfactoris a nivell individual i a nivell equip. Crec que analitzar aquests resultats ens hauria de fer reflexionar sobre el paper de l'escola, ens cal evitar l'excessiu academicisme i cal donar oportunitat als alumnes per incorporar en el currículum de primària (conceptes, procediments, valors) que els serviran al llarg de la seva vida.

8. Aula viva: Mur digital.

8.1 Innvació educativa

He escollit activitats diferents i complementàries per exemplificar els plantejaments que he desenvolupat. Els treballs que conformen aquests murs digitals mostren, com en un calidoscopi, un ampli ventall de treballs realitzats pels meus alumnes durant aquests dos anys de la investigació.

Els he aportat, ja que demostren la convergència en l'aprenentatge de la llengua de dues orientacions: la cognitiva i la social. Tots els treballs que aporto en els diferents murs, posen èmfasi en les competències que he considerat cabdals en el marc teòric, aquelles que haurien de ser prioritats educatives en aquests moments.

- Interactuar en grups de treball heterogenis: grups de treball cooperatiu.
- Actuar de forma autònoma: capacitat d'actuar en una situació complexa.
- L'ús d'eines interactives: capacitat d'utilitzar el coneixement i la informació interactivament.

Interactuar en grups heterogenis, grups de treball cooperatiu, la competència d'actuar de forma autònoma, els treballs intenten mostrar com els alumnes quan tenen unes directrius clares vers el seu aprenentatge, assumeixen

clares responsabilitats, i tiren endavant diferents projectes de treball: prioritzen els recursos, defineixen el projecte, divideixen els rols, distribueixen les tasques i concreten què cal fer i com fer-ho.

Si aquestes dues competències han estat cabdals; interactuar en grups heterogenis de treball cooperatiu, i fer-ho d'una manera autònoma; també ha estat prioritari el disseny d'activitats que fomentessin l'aprenentatge mitjançant l'ús d'eines interactives. En aquests murs digitals aquestes tres competències es relacionen constantment.

Treballar aquestes competències, ens proporcionen evidències sobre la importància de crear i dissenyar activitats que motivin els nostres alumnes i facin significatiu el seu aprenentatge, alhora que desperten en els nostres alumnes valors com la: creativitat, la responsabilitat, l'emprenedoria, la capacitat de reflexionar i autoavaluar-se. Valors que considero fonamentals en l'aprenentatge del s. XXI. He estructurat aquests murs en:

8.1.1 Cohesió de grup

<https://padlet.com/annaclavecivit21/blllu1n0jsc4>

Dinàmica d'intervenció A: Cohesió de grup, he adjuntat diferents treballs que són una mostra de les activitats dissenyades pel nostre Departament de Llengua Catalana. N'és un exemple la maleta viatgera i una passejada per la nostra vida. Són les dinàmiques que he desenvolupant en l'apartat A Cohesió de grup. Són exemples d'activitats per tal d'anar creant condicions òptimes perquè el grup classe cada vegada estigui més preparat per poder treballar plegats i en equip.



Figura 8-1. Cohesió de grup. Models de treballs d'àmbit d'intervenció A.

8.1.2 Convivència d'investigació: Projecte transversal

<https://padlet.com/annaclavecivit21/blllu1n0jsc4>

“Los nuevos ambientes de aprendizaje, al utilizar el enfoque reflexivo en la práctica pedagógica pueden colaborar para el desarrollo de pensadores autónomos, de individuos que piensan por sí mismos” (Moraes, 2004, p. 164).

Aquest era l'objectiu del projecte interdisciplinar, aconseguir crear ambient de treball i alumnes més autònoms que fan vida allò que aprenen. He adjuntat el resultat de la convivència d'investigació, els quatre projectes de treball cooperatiu, els fullets propagandístics que van dissenyar els alumnes, per tal de poder fer de conferenciants experts i guies turístics als alumnes de cinquè de primària. Treballs que van sempre acompanyats de dels rúbriques d'avaluació.

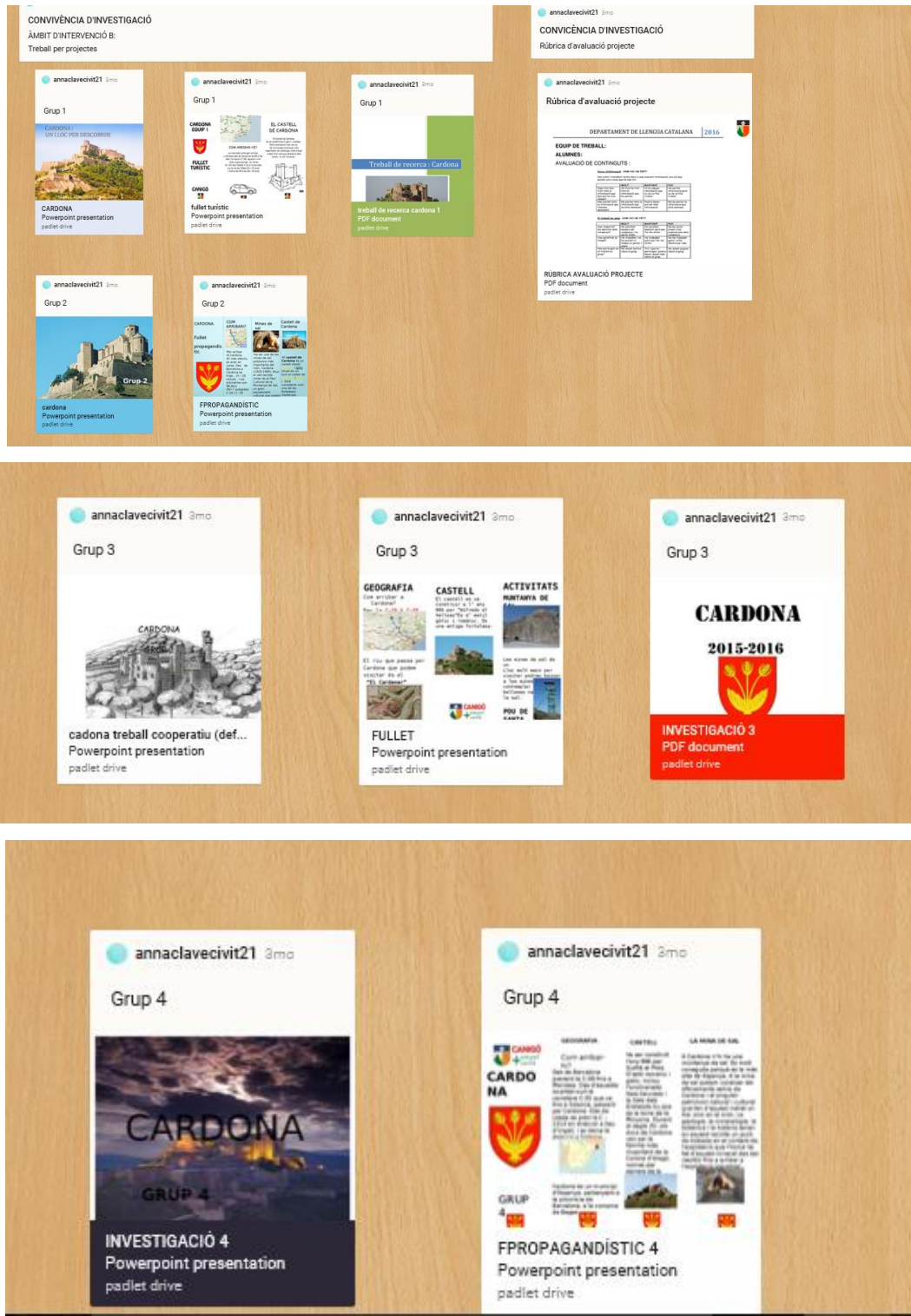


Figura 8-2. Projecte d'investigació. Dinàmica d'intervenció B

8.1.3 Llegim plegats: Padrins lectors

<https://padlet.com/annaclavecivit21/msh23ofxtejv>

He adjuntat el carnet de lectura que els padrins lectors portaven en cada sessió d'apadrinatge lector, l'objectiu era fer un seguiment i motivació als seus fillols.

He adjuntat també imatges de l'agenda dels alumnes, on es pot observar la implicació de les famílies, els alumnes que arriben als vint-i-cinc llibres, poden participar en un esmorzar literari. He adjuntat els dibuixos que des del Departament de Llengua Catalana vàrem dissenyar per tal d'anar motivant els alumnes: punts de llibres, medalles de bona lectora...

La lectura compartida ha estat un projecte cabdal en aquests dos anys de recerca, he adjuntat un dels primers treballs realitzats utilitzant aquest sistema de treball, les alumnes estan a cinquè de primària, la primera avaluació s'ha estat treballant la cohesió d'equip i ara passen a realitzar el primer projecte de treball cooperatiu. He presentat aquesta experiència en la Sessió 5. Les alumnes han llegit el llibre "El faraó Totum-nas", han realitzat una expressió oral, una conferència, han construït una piràmide...



Figura 8-3. Llegim plegades. Dinàmica d'intervenció B.



Figura 8-4. Conferència del projecte Egipte. Dinàmica Intervenció B.

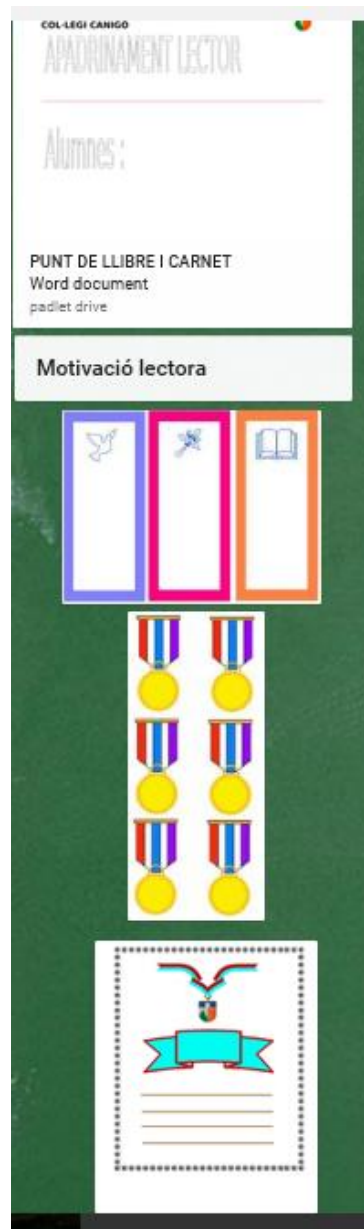


Figura 8-5. Carnet de lectura. Padrins Lectors

8.1.4 Ara escric: Microrelats

<https://padlet.com/annaclavecivit21/vcn7c4r04h3y>

Aquest és un dels primers treballs realitzats pels alumnes a cinquè de Primària, vam crear un Certamen d'expressió escrita per tal d'implicar els alumnes. Des del Departament de Llengua Catalana, vam dissenyar aquest Certamen per tal de ser coherents i donar importància a l'expressió escrita. Va ser un projecte que va durar una avaluació. Els alumnes van treballar amb el

sistema que he explicat, en l'aula del laboratori de llengua, van realitzar aquests treballs, era el primer pas, el treball era individual, però s'ajudaven entre els alumnes en la millora del treball.

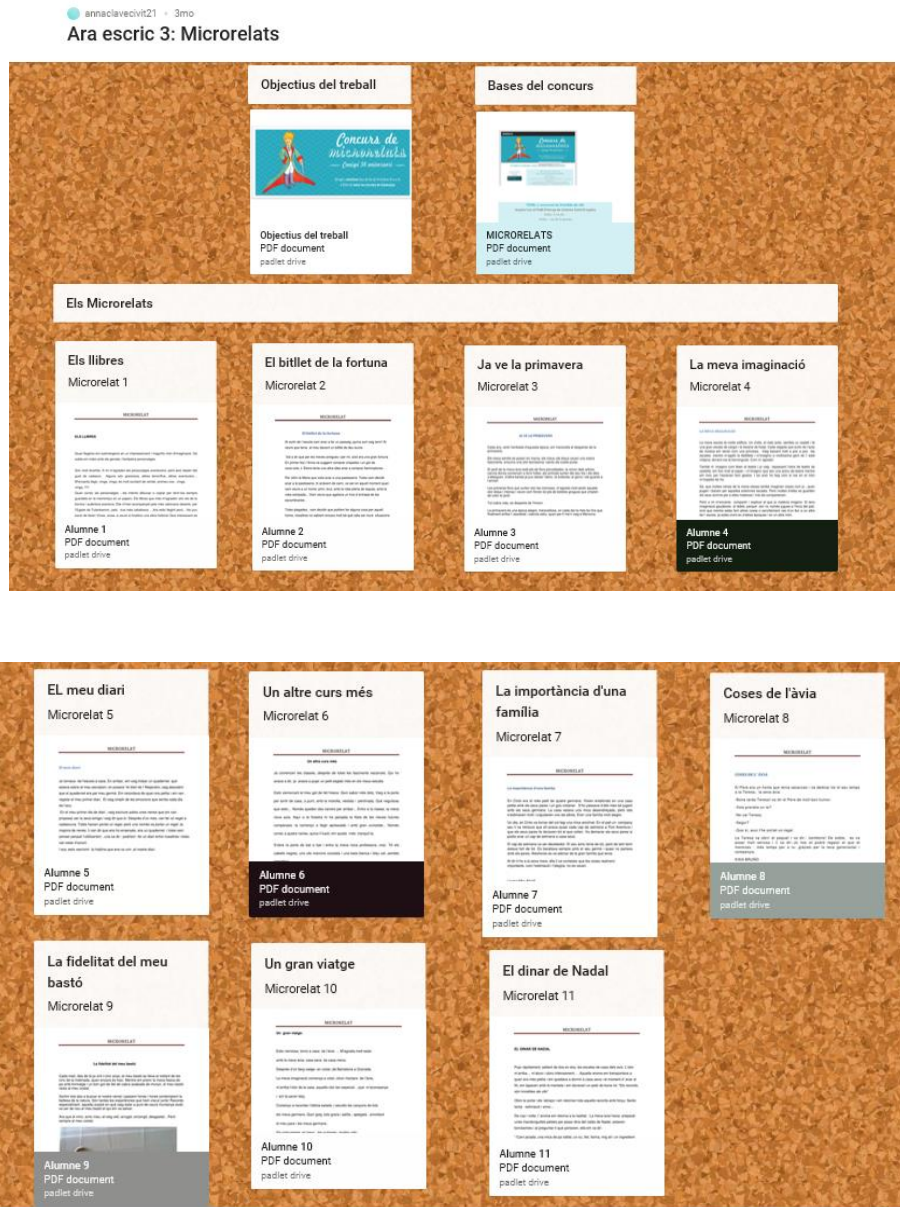


Figura 8-6. Microrelats. Ara escrib.

8.1.5 Ara escrib: Contes padrines lectores.

<https://padlet.com/annaclavecivit21/og2s5rhj975j>

Aquests treballs penjats en aquest mur, estan realitzats durant la segona avaluació de sisè de Primària, com es pot veure en la Dinàmica de l'àmbit B, aquests alumnes van treballar durant cinquè de primària la tècnica literària dels contes, per tant vàrem pensat que aquest podia ser el altre gran projecte de sisè de primària, escriure un conte, realitzar les il·lustracions i gravar la veu dels alumnes . Digitalitzar el treball i compartir-ho amb altres alumnes.

Vàrem considerar que podia ser el millor regal per compartir-ho amb els alumnes del projecte de “padrins lectors”. He adjuntat el treball dels quatre equips.

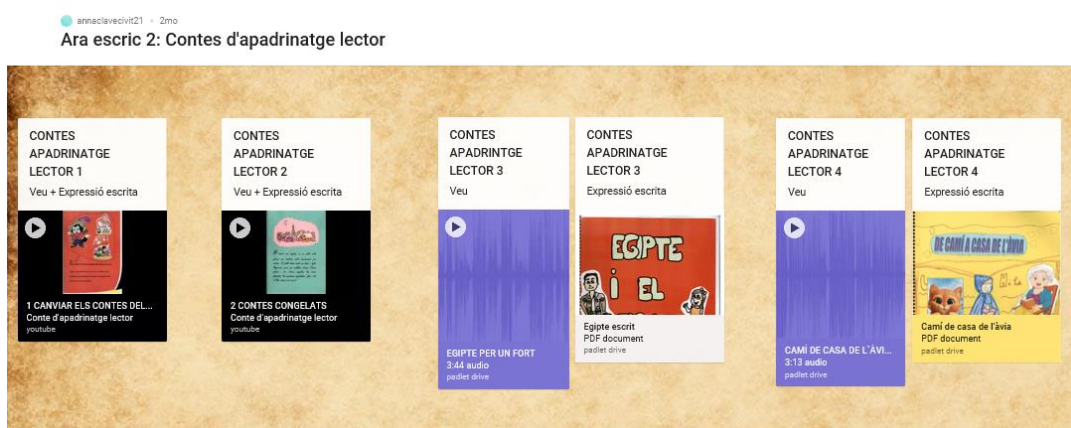


Figura 8-7. Els contes d'apadrinatge. Ara escric.

8.1.6 Ara escric: Contes

<https://padlet.com/annaclavecivit21/rvtipwm5r0te>

Calia aprofitar el bon ambient que s'havia generat en l'aula, els mateixos alumnes es van motivar i volien participar en un Certamen Literari, vàrem deixar que d'ampliació els grups de treball podien escollir i participar en aquest concurs, tots els quatre equips de treball van participar. He adjuntat els treballs i exemples de les rúbriques treballades.

annacivociv21 • 2mo

Ara escric 1: Contes treball cooperatiu


Projecte: Escriptura i Lectura Compartida

CONTE EQUIP 1
Treball cooperatiu

LA DISFRESSA D'EN MIQUEL

LA DISFRESSA DEN MIQUEL
PDF document
padlet drive

LECTURA COMPARTIDA:
Conte cooperatiu: La disfressa d'en Miquel



Vocaroo | Voice message
vocaroo

CONTE EQUIP 2
Treball cooperatiu

LA HISTÒRIA DE LA MARIA


LA HISTÒRIA DE LA MARIA
PDF document
padlet drive

CONTE EQUIP 3
Treball cooperatiu

EN RECERCA

LA RECERCA DE....
PDF document
padlet drive

LECTURA COMPARTIDA:
A la recerca de la felicitat



Vocaroo | Voice message
vocaroo

CONTE EQUIP 4
Treball cooperatiu

LA BONDAT DE LALOLA

LA BONDAT DE LALOLA
PDF document
padlet drive

Figura 8-8. Els contes. Ara escric.

DEPARTAMENT DE LLENGUA CATALANA CICLE SUPERIOR

CRITERIS DE VALORACIÓ DE L'EXPRESSIÓ ESCRITA.

Excel·lent 2015

TAULA DE VALORACIÓ.

COMPETÈNCIA DISCURSIVA	(0 / 4 PUNTS)
ADEQUACIÓ	-El text té tota la informació que es demana. -El registre i el tipus de text (expositiu, argumentatiu, instructiu...) són els adequats.
COHERÈNCIA	-El text està ben organitzat. -L'exposició de les idees és clara: introducció, nus... -No repeteix ni inclou informació rellevant.
COHESIÓ	-Enllaça bé les idees(connectors) -La puntuació és correcta.
CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA	(0 / 5 PUNTS)
LÈXIC	-El vocabulari és precís i correcte. -Fa ús del vocabulari del tema.
ORTOGRAFIA	-No hi ha cap errada. -Les errades marcades no les ha realitzat.
FORMA:	(1P)
PRESENTACIÓ DEL TREBALL	·Marges marcats. ·Títol. ·Nom i cognom. ·Bona lletra i presentació.

Puntuació: M'agrada molt veure aquesta feina millora.

Figura 8-9. Les rúbriques d'avaluació 1.

DEPARTAMENT DE LLENGUA CATALANA CICLE SUPERIOR
CRITERIS DE VALORACIÓ DE L' EXPRESSIÓ ESCRITA.

TAULA DE VALORACIÓ. $\frac{9}{10}$ Excel·lent
2015

COMPETÈNCIA DISCURSIVA	(0 / 4 PUNTS)
ADEQUACIÓ <i>molt bé</i>	-El text té tota la informació que es demana. -El registre i el tipus de text (expositiu, argumentatiu, instructiu...) són els adequats.
COHERÈNCIA <i>Be</i>	-El text està ben organitzat. -L'exposició de les idees és clara: introducció, nus... -No repeteix ni inclou informació rellevant.
COHESIÓ <i>Ric</i>	-Enllaça bé les idees(connectors) -La puntuació és correcta.
CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA	(0 / 5 PUNTS)
LÈXIC <i>Be</i>	-El vocabulari és precís i correcte. -Fa ús del vocabulari del tema.
ORTOGRAFIA <i>molt millor</i>	-No hi ha cap errada. -Les errades marcades no les ha realitzat.
FORMA:	(1P)
PRESENTACIÓ DEL TREBALL <i>Be</i>	.Marges marcats. .Títol. .Nom i cognom. .Bona lletra i presentació.

Puntuació

Figura 8-10. Les rúbriques d'avaluació 2.

8.1.7 Ara escric: Pel·lícules

<https://padlet.com/annaclavecivit21/xsf7pwfkld2s>

Aquest ha estat el tercer projecte d'expressió escrita de sisè de Primària, he adjuntat:

- La Convivència d'investigació.
- Els contes.
- Les pel·lícules: els curtmetratge realitzat pels alumnes amb els guions.

El curtmetratge ha estat el tercer projecte realitzat a sisè de primària. Ara els alumnes estan habituats a treballar en treball cooperatiu. Junts comparteixen

lectures, idees, els resultats i les evidències estan en aquestes imatges. He adjuntat el treball dels quatre equips i exemples de les rúbriques treballades. A més a més he adjuntat un breu esquema de les competències bàsiques que preteníem potenciar i treballar amb els treballs que he adjuntat en aquest mur digital.

Què tenen en comú tots aquests treballs penjats en els murs dissenyats? Totes les activitats intenten afavorir les competències que han estat vertebradores en aquesta investigació: interactuar en grups de treball heterogenis, cooperatius, desenvolupar l'autonomia i iniciativa dels alumnes i capacitat de fer ús de les eines interactives.

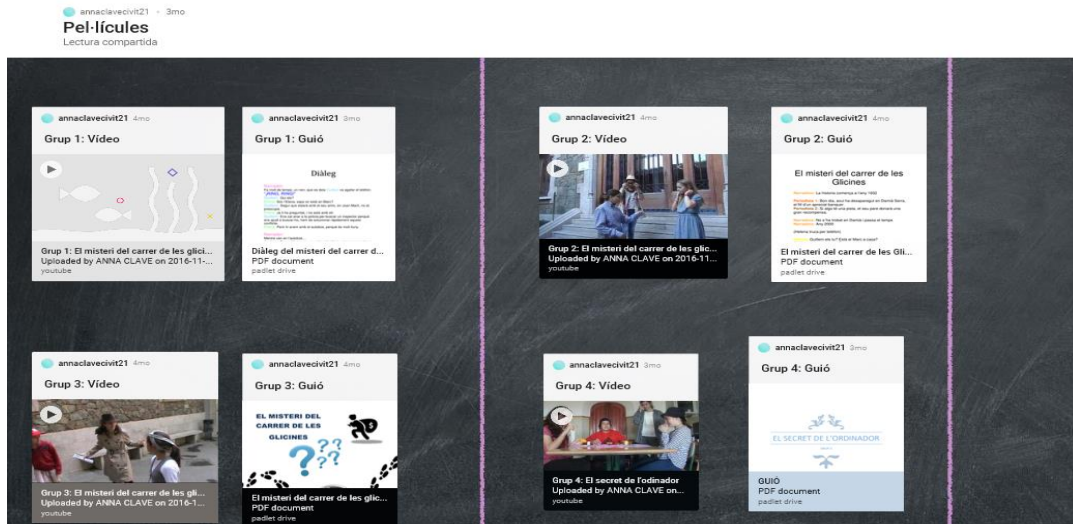


Figura 8-11. El guió de cinema i el curtmetratge.

Διακριτά = Eaval·tats 2015

Eaval·tats la recerca d'inspiració = CONTINUET

Indicadors a avaluar ¹	VALOR numèric sobre 10 punts	INEXPERT	APRENT	AVANÇAT	EXPERT
1. L'alumne saluda abans de començar l'exposició	2	No saluda, ni es presenta i comença directament l'exposició.	Senzillament saluda i sense presentar-se comença l'exposició.	Saluda i es presenta de forma col·loquial i inicia l'exposició.	Saluda i es presenta correctament i formal, presenta els companys del grup al des del cas, diu el títol i inicia l'exposició.
2. Ens explica com ha decidit organitzar el tema	2	No explica com ha organitzat el tema.	Explica molt esquemàticament com ha organitzat el tema.	Explica i justifica com ha organitzat el tema.	Explica i raona com ha organitzat el tema.
3. Hi ha introducció, desenvolupament i conclusió	0,5	El seu discurs no està estructurat en absolut, per tant, no s'entén.	L'estructura no és clara i el missatge resulta confús.	Tot i que l'estructura no és del tot clara, s'entén molt bé el missatge.	S'identifica clarament l'estructura i s'entén molt bé el missatge.
4. En general explica i algunes segones s'ajuda del guió	0,25	No segueix el guió o el llegeix. Les explicacions són poc clares i barreja conceptes.	Segueix el guió perquè el llegeix amb freqüència. S'emboïca quan explica.	Segueix el guió i s'explica, però no sempre és clar.	Segueix el guió i s'explica bé.
5. Posa exemples o explica anècdotes relacionades amb el tema	0,25	No posa exemples ni explica anècdotes relacionades amb el tema.	Quasi no posa exemples ni explica anècdotes (només un o dues).	Introdueix algun exemple o anècdota, però no els acaba de ligar amb el tema.	Posa exemples o anècdotes relacionades amb el tema.
	9				

Molt bé!

Figura 8-12. La rúbrica d'avaluació 3.

8.1.8 Rols de treball

<https://padlet.com/annaclavecivit21/s1sgc7vfau6e>

Per finalitzar he volgut aportar en el mur digital dues peces cabdals en la investigació: una és la relació de les entrevistes personals realitzades amb tot l'alumnat implicat en aquest projecte, ser la tutora del grup que he investigat, m'ha permès entrevistar-me cada mes amb tot l'alumnat, alhora que l'hora de tutoria ha estat un espai fonamental per poder treballar la cohesió d'equip i els rols que calia assumir en cada projecte. He adjuntat un exemple de la divisió de rols i les responsabilitats dels alumnes.

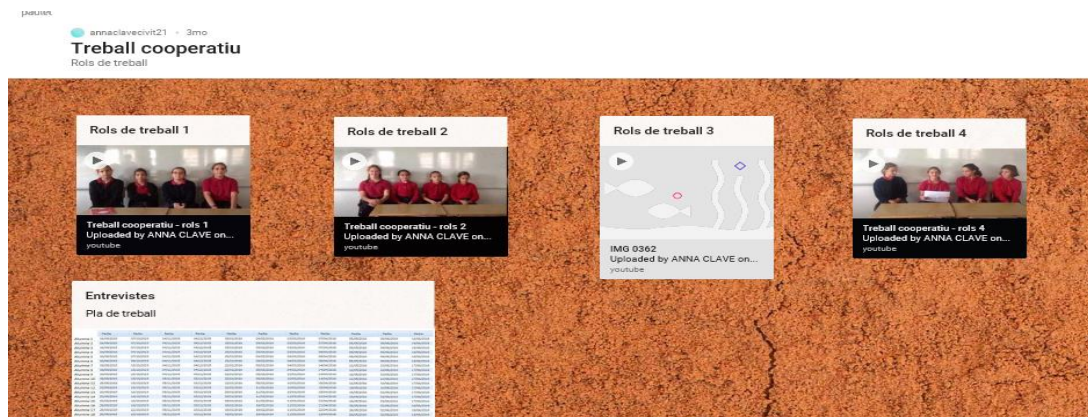


Figura 8-13. Els rols de treball cooperatiu.

Tot seguit he volgut finalitzar aquest apartat amb diferents quadres de les tres competències que han vertebrat aquesta investigació, competències que són cabdals en tots els treballs que he adjuntat en aquests murs digitals: He realitzat un quadre de la competència d'ús de les eines interactives, un quadre de la competència d'interactuar en grups de treball heterogenis i un quadre sobre la competència d'actuar de forma autònoma.

Taula 8-1: Competència d'autonomia i iniciativa personal

COMPETÈNCIA D'AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL		
<p>Aquesta competència fa referència a la capacitat d'actuar ens diferents situacions, implica saber transformar el pensament en accions, i per tant l'alumne ha d'aplicar un conjunt de valors i actituds personals. L'alumne ha de proposar-se objectius, comprendre les diferents normatives de treball, ser capaç d'elaborar projectes de treball, ha de ser capaç de manifestar i defensar les seves idees. Alhora que ha de dur a terme projectes de treball cooperatiu. Requereix un conjunt d'habilitats i actituds relacionades amb el lideratge de projectes i la vessant més social</p>		
VALORS PERSONALS	PROPOSAR-SE I PLANIFICAR OBJECTIUS	LIDERAR PROJECTES
<ul style="list-style-type: none"> • Ser conscient de la necessitat de treballar i actuar amb responsabilitat, creativitat, iniciativa i constància. • Aprendre de l'experiència dels diferents treballs realitzats en treball cooperatiu. • Ser capaç de prioritzar els objectius del treball, escollir, analitzar els riscos, solucionar els problemes, • Tenir control emocional, ésser pacient. • Tenir una bona autoestima. • Tenir esperit de superació i esforç. • Tenir una actitud positiva vers el canvi i la innovació. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginar i proposar projectes nous davant les propostes del professor: els contes, la pel·lícula, el guió del curt. • Afrontar els problemes de manera positiva, cercant solucions i ser capaços de portar-les a la pràctica. • Analitzar de manera realista les possibilitats i les limitacions reals. Ser molt realistes. • Responsabilitzar-se i realitzar les accions necessàries per tirar endavant projectes de treball cooperatiu. • Conèixer les diferents etapes de la realització de projectes; organitzar, planificar, prendre decisions, dividir tasques, actuar, autoavaluar-se, extreure conclusions i valorar les possibles millores. • Complir i responsabilitzar-se dels compromisos adquirits vers l'equip. • Tenir motivació per tal d'aconseguir els reptes plantejats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar-se, treballar , cooperar en el grup de treball cooperatiu de manera autònoma i flexible. • Ser empàtic, ser capaç de posar-se en el lloc de l'altre davant un problema en el grup de treball cooperatiu. • Valorar als altres i a les seves idees. • Ser capaç de negociar i de dialogar. • Tenir confiança autoestima. • Comunicar-se amb els altres de manera assertiva, ser capaç de defensar les propis decisions, respectant les dels altres membres del grup cooperatiu. • Ser realista i organitzar ordenadament i amb proporció, les tasques i el temps

Taula 8-2: Competència digital i ús d'eines interactives

COMPEÈNCIA DIGITAL I ÚS D'EINES INTERACTIVES		
<p>Aquesta competència incorpora, com es pot veure en els murs digitals, diferents habilitats que van des de l'accés de la informació, al seu tractament i a la seva transmissió. És especialment important en aquests murs digitals, l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació com un element important per informar-se, aprendre i per comunicar-se.</p>		
ÚS DE LES TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I COMUNICACIÓ.	CERCAR, SELECCIONAR, PROCESSAR I COMUNICAR LA INFORMACIÓ	TRANSFORMAR LA INFORMACIÓ EN CONEIXEMENT
<ul style="list-style-type: none"> • Processar i gestionar de una manera autònoma la informació abundant i complexa. • Comprendre la manera d'obtenir informació dels sistemes tecnològics. • Tenir una actitud reflexiva i crítica vers la informació que obtenen amb aquestes tecnologies. • Emprar les TIC com a eina per tal de realitzar treballs de recerca, de diferents matèries... • Fer ús de les noves tecnologies disponibles per formar part dels seus propis treballs(contes, gravacions de veu, pel·lícules...) • Tenir estratègies davant dels problemes que comporten l'ús d'aquestes tecnologies: programari, maquinari... 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar actituds crítiques i reflexives en el tractament de la informació disponible , contrastant-la sempre. • Realitzar produccions pròpies creatives i de qualitat. • Treballar amb responsabilitat i acceptar les normes de conducta acordades per tal de regular l'ús de la informació. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organitzar la informació, analitzar-la, resumir-la , relacionar-la i fer inferències i deduccions. • Comprendre la informació i integra-la en els coneixements previs. • Responsabilitzar-se de compartir la informació amb el grup de treball cooperatiu. Participar activament en la comunicació i el diàleg compartint aquesta informació. • Ser actiu i creatiu en dissenyar treballs fent ús d'aquestes eines tecnològiques. • Prendre decisions consensuades amb l'equip de treball cooperatiu. • Resoldre problemes que deriven de l'ús d'aquestes eines de manera eficient. • Ser capaç d'autoavaluar-se i valorar la seva implicació i treball en el grup de treball cooperatiu.

Taula 8-3: Competència de conviure i treball en grups heterogenis

COMPETÈNCIA DE CONVIURE I FUNCIONAR EN GRUPS SOCIALS HETEROGENIS:		
<p>En una societat cada cop més multicultural i diversa, cal ajudar a desenvolupar competències que impliquin saber conviure, cooperar, entendre als altres. Aquesta competència, cabdal en aquesta investigació, fa possible comprendre la realitat social en què es viu, fa possible millorar la convivència en l'aula cooperant junts alumnes diferents, convivint i exercint una ciutadania democràtica en l'aula, reparant-se per poder arribar a ser ciutadans democràtics en una societat plural.</p>		
CAPACITAT DE RELACIONAR-SE AMB ELS ALTRES	CAPACITAT DE COOPERAR	CAPACITAT DE GESTIONAR LA RESOLUCIÓ DE CONFLICTES
<ul style="list-style-type: none"> • Ser empàtic, ser capaç de posar-se en altres situacions sens jutjar i aportant solucions positives. • Ser capaç de gestionar les pròpies emocions, no prioritant-les. • Ser conscient del que un sap, del que cal aprendre , i compartint-ho amb la resta de companys de l'equip cooperatiu. Sumant esforços i enriquint l'aprenentatge. • Ser reflexius, conèixer les potencialitats de l'equip , tenint motivació responsabilitat en assumir els rols que s'han establert. • Augmentar la seguretat per afrontar reptes i treballs nous en l'aprenentatge treballant en grups cooperatius. Realitzar les valoracions dels Pla de l'equip de manera més realista i reflexiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conèixer-se i valorar-se. • Comunicar-se amb els companys de grup de treball i amb la resta dels alumnes. • Valorar les diferències i reconèixer la igualtat entre els membres de l'equip. • Resoldre els conflictes amb els altres membres de l'equip amb una actitud oberta i constructiva. • Ser capaç de posar-se en el lloc de l'altre i donar alternatives i solucions. • Ser responsable, constant i actiu vers les tasques que cada membre s'ha responsabilitzat. • Ser generós i empàtic vers les dificultats dels altres membres de l'equip, donant suport i ajut a qui calgui. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar-se, cooperar i treballar en els diferents equips heterogenis de manera activa, cooperativa i responsable. • Mostrar actituds de responsabilitat i respecte envers els altres membres de l'equip i els altres membres de la classe. • Acceptar, assumir i ser proactiu amb e rol assignat en l'equip de treball cooperatiu. • Valorar les idees dels altres. • Dialogar i negociar amb els membres de l'equip. • Defensar els drets dels altres com a popis. implicar-se en els temes que afecten a l'equip i als diferents membres de l'aula. • Aplicar amb realitat , els temes que surten de la reflexió i el diàleg de les rúbriques de Pla de l'equip.

9. Conclusions Finals

Redactar aquestes conclusions, m'han portat al principi de la recerca, al principi d'aquest llarg camí, les lectures i les classes que vaig rebre durant el Màster en recerca educativa, van obrir les portes d'aquesta investigació. Em van donar eines per iniciar l'etapa de diagnosticar les situacions d'aprenentatge dels meus alumnes.

Hi ha un llibre en especial "Investigar l'experiència educativa", em va fer repensar en les meves prioritats, la pregunta: -vull fer de mestra o bé vull ser mestra, em va acompanyar en un primer moment. Em van ajudar a posicionar-me les paraules de l'Asunción: "*El ser maestra con estilo propio aparece, así, como una experiencia facilitadora de la alteridad, nombrado como "artesanía" con un sentido de libertad, de apertura y de disponibilidad a lo sorprendente y a lo imprevisible*" (López, 2010, p. 216).

Llegir aquestes paraules m'ha fet repensar una qüestió important: Què vull ensenyar, en què puc aportar alguna cosa als meus alumnes? I també m'ha fet pensar des de quin punt vull investigar? Què tinc a dir? I em vénen a la memòria les paraules de Maria Zambrano (2000) quan parla de la vocació del mestre i del gust d'ajudar a créixer als alumnes, d'ajudar-los a créixer en llibertat i en capacitat d'aprendre (Zambrano, 2000).

I si em paro a pensar quan jo m'he sentit més mestra, sempre ha estat quan m'he limitat a acompanyar, a intentar entendre a la persona que he tingut al davant, sense cap estereotip, sense cap idea preconcebuda. Donant molta llibertat, autoritzant a l'alumne a ésser autèntic i únic. M'agrada mirar-los amb confiança.

I des d'aquí també és des d'on he realitzat la meva tasca d'investigadora, des d'una perspectiva relacional. Una manera d'entrar en joc amb els altres amb disponibilitat i obertura, per la qual cosa és important mimar i tenir cura de la distància que ens separa i ens uneix.

La recerca parteix de la pregunta. Es pot assolir l'èxit educatiu? Podem repensar en els canvis que caldrà fer en l'escola per poder assolir una educació d'èxit en el s. XXI? I una qüestió important em porta a una altra qüestió, en aquest cas afecta als protagonistes: Quins canvis caldran en la relació professor i alumne? O bé en la relació alumne-professor?

Si entrar en contacte amb els professors del Màster en Innovació educativa em va obrir les portes de la recerca, entrar en contacte amb la fundació Jaume Bofill, em va obrir les portes de l'educació arreu del món, de la seva mà he participat en diferents esdeveniments, congressos internacionals que m'han aportat una mirada més global, i m'han permès contactar amb altres professors interessats en innovar i amb ganes d'unir-se, així és com he vist néixer el projecte d'Escola nova 21.

Ara bé, tot això ha estat possible, perquè comparteixo dia a dia, la meva tasca amb un grup de professors que són mestres, no fan de mestres, i busquen constantment camins per poder arribar als alumnes.

Entrar a formar part d'un grup de professores, del meu centre, assessorades per la Universitat de Vic i acompanyades pel Dr. Pere Pujolàs va ser molt important en aquesta recerca. Semblava que tot encaixava, jo havia iniciat aquesta investigació, acabava de presentar el meu primer pla de treball i tot just començava a perfilar el marc teòric, i tot va començar a cobrar sentit,

l'escola on treballava havia decidit començar un projecte d'aprenentatge cooperatiu, assessorats per la Universitat de Vic i de la mà del Dr. Pere Pujolàs.

En les sessions dirigides pel Dr. Pujolàs, intercanviàvem lectures i comentaris dels plans d'acció, un aprenentatge, ens portava a un altre, i parlo en plural, perquè l'aprenentatge va tenir un doble sentit, vam aprendre del "mestre", però també vam aprendre i molt treballant plegats, treballant junts tots les professors implicats en el projecte.

Em sento agraïda d'haver comptat amb aquests espais per compartir, per repensar, en les sessions de treball amb altres professors, i així lentament, es va anar confeccionant aquesta recerca, sempre acompanyada, sempre rodejada de mestres que m'han anat redirigint la recerca.

D'aquestes reflexions inicials, em van permetre diagnosticar la situació real on es trobava el meu alumnat, vaig passar a l'etapa de sensibilització, d'aquí sortiran altres reflexions que m'acompanyaran durant tota la recerca. Em calia posicionar com a investigadora, i ho fet adoptant com meua la reflexió de Freire (1997).

"Cambiar es difícil pero posible. Debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar a pesar de las dificultades. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades"(Freire, 1997, p. 63).

D'aquí parteix aquesta investigació, d'una mirada positiva, si no creiem realment que podem canviar la situació de l'escola mai ho farem. Freire (1997) ens explica que l'esperança és una necessitat bàsica per a l'ésser humà. He adoptat aquesta mirada, no m'he oblidat dels problemes que he detectat en l'etapa de diagnòstic, els he analitzat i he proposat petits canvis (macropropostes i micropropostes) per tal de millorar-los.

Tot l'equip de professors implicats en aquest projecte, hem posat la mirada en les possibilitats, en els punts forts dels alumnes, en les competències que volíem potenciar, i que ahora han estat eix vertebrador de la tesi. Hem dissenyat

experiències que han ajudat els alumnes en el seu aprenentatge. Confiem en els alumnes i els guiem, els acompanyen en tot el procés d'aprenentatge.

He aportat a la investigació documents, materials perquè com en un cadavre, ens ajudin a fer una mirada al sistema de treball i en l'aprenentatge dels alumnes, sempre amb un únic objectiu, fer els alumnes protagonistes del seu procés d'aprenentatge.

Les conclusions d'aquesta etapa, etapa de sensibilització, també vénen de la mà del Dr. Pujolàs; repensar les competències que caldrà per aquest nou paper del mestre i la importància de la formació permanent del professorat.

“All this means that we need to get much better at developing innovative research methodologies that can turn the fluent, tacit knowledge of expert teachers into more explicit and codifiable knowledge that can be shared with and interrogated by other teachers, teacher educators and educational researchers” (*Saunders, 2017*).

Comparteixo totalment aquestes idees, cal intercanviar coneixement i analitzar l'impacte de les actuacions dels professors en l'escola, ens cal crear situacions i aliances entre investigació i escola, cal portar a l'escola la rigurositat, l'esperit crític, és a dir cal posar evidències davant de les creences.

Aquesta tesi aporta una manera de fer-ho, a través de col·laboracions estructurades amb professors experts, en aquest cas el Dr. Pujolàs i l'equip CA/AC, que han ajudat perquè les experiències d'aula puguin ser un coneixement més explícit i codificable, i ens han demostrat que aquest coneixement generat pot ser compartit per altres.

Això ens dona una paradoxa, hem d'aconseguir desenvolupar metodologies d'investigació innovadores que puguin convertir en coneixement l'experiència dels professors, si no podem caure en l'aïllament dels professors
“the kinds of decisions that teachers have to make in the course of an ordinary day are very often intuitive, reflexive responses to what pupils are doing and

saying in the moment, so teaching is a much an art as it is a science”(Saunders, 2017).

Després de vint-i-cinc anys de treball en les aules, comparteixo aquestes idees, el tipus de decisions que han de prendre els mestres al llarg del dia són molt sovint intuïtives, respostes reflexes al que l'alumne està fent i dient en un moment, de manera que l'ensenyament és alhora un art i una ciència, però la mirada d'aquesta tesi és que es pot unir l'art i la ciència, això com he dit pot semblar una paradoxa, però és una reflexió important, ens cal aconseguir desenvolupar metodologies d'investigació innovadores que puguin convertir en coneixement l'experiència dels mestres.

Aquesta tesi aporta evidències de com aprendre a aprendre junts és cabdal en la nostra societat. Aprendre junts no tan sols amb treball cooperatiu entre els nostres alumnes, ens cal crear autèntiques comunitats d'aprenentatge. Ja en l'informe Delors (1996) se'ns proposava una visió integrada de l'educació basada en dos conceptes clau: aprendre al llarg de tota la vida i els quatre pilars de l'aprenentatge: saber, fer, viure junts i ser. Per tant no és una aportació nova, o bé recent, proposar evidències de la importància de treballar i aprendre junts, però segueix aportant innovació en les nostres aules, aplicar el treball cooperatiu, de la mà del Dr. Pere Pujolàs, s'ha aconseguit que la nostra escola s'estigui transformant.

Per tant “aprendre junts alumnes diferents” és la lliçó principal que he après en l'etapa de generalització del projecte. Per aquest motiu, tots els treballs penjats en el mur digital, ens mostren aquest eix vertebrador de la recerca; en tots els treballs analitzats i presentats l'aprenentatge és compartit.

S'ha compartit l'aprenentatge amb altres: altres companys de l'escola, amb els pares, amb familiars. Involucrar a tota la comunitat, principalment als pares; primers responsables en l'educació dels seus fills, és un objectiu fonamental en aquests moments.

“Un centre escolar podrà ser una escola inclusiva, oberta a tothom, si no compta només amb els mestres i la col·laboració esporàdica d’algun pare o d’alguna mare, sinó que de forma institucionalitzada i organitzada disposa de la col·laboració, a l’hora de dur a terme les seves tasques, de les famílies (pares, mares, avis, àvies...), altres serveis educatius de la comunitat (biblioteca...), serveis socials, mèdics, voluntaris...” (Pujolàs, P: 2002 p. 43).

Els resultats que he aportat haurien estat impossibles sense la implicació de les famílies. Durant els dos anys que he aplicat el projecte de treball cooperatiu entre els meus alumnes, m’he entrevistat cada mes amb els alumnes, he adjuntat les dates en el mur digital¹⁶. Durant dos cursos ens hem reunit per aplicar i analitzar els plans d’equip. I alhora m’he entrevistat cada trimestre amb cada família. L’objectiu és comú, ajudar a crear una escola inclusiva, on cada alumne és valorat i respectat, i on es treballa amb un objectiu comú amb els pares, ajudar a desenvolupar un projecte educatiu personal i únic.

D’altra banda, i amb l’objectiu de potenciar aquesta comunicació, hem realitzat dinars de treball, petites reunions trimestrals, amb els alumnes que han format part del Consell de Curs¹⁷. I finalment amb cada equip de treball cooperatiu s’han realitzat la revisió dels plans d’equip.

Ens cal caminar plegats i construir ajudant els pares a construir projectes educatius, potenciant l’educació integral i l’aprenentatge dels seus fills. Ens calen projectes personals de millora, projectes complerts i més humanistes, ens cal tornar a la persona.

“Es pot argumentar que el fet de sostenir i millorar la dignitat, la capacitat i el benestar de la persona humana en relació amb altri, i amb la

¹⁶ Entrevistes de tutoria: es treballa el projecte educatiu de cada alumne. El tutor realitza una entrevista cada mes amb els alumnes. Es realitza una entrevista cada trimestre amb els pares.

¹⁷ Consell de curs: òrgan de representació de les alumnes, hi ha un delegat, un sotsdelegats, i tres vocals; treball, ordre i responsabilitat social.

natura, hauria de ser un propòsit fonamental de l'educació del segle XXI.
(UNESCO 2015, p. 40).

Ens cal una revolució silenciosa, és el que l'informe de la UNESCO. Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial ens proposa, "L'educació esdevé el motor del desenvolupament sostenible, la clau d'un món millor" (UNESCO 2015, p. 34). En aquests darrers anys, que he anat preparant i treballant en aquesta investigació, cada cop que participo en algun congrés o en algunes jornades d'educació, veig una revolució silenciosa, que va de petit a gran, ha començat pels professors, pels que estan dia a dia en contacte amb els seus alumnes, i d'ells ha sortit crear aliances, amb la família i la comunitat més propera; creant comunitats d'aprenentatge.

Una conclusió ens porta una altra idea, aprendre junts, creant comunitats d'aprenentatge i vincles forts amb la família i l'escola, una altra idea cabdal ha estat la importància de les competències, i com aquestes han enriquit el pensament actual sobre els continguts i els mètodes educatius. Aprendre a aprendre no havia estat mai tant important en l'educació. Això ens porta a tots, pares, professors i comunitat educativa a replantejar-nos el desenvolupament del nostre currículum. "Ens cal una visió més holística de l'educació i l'aprenentatge que superi les dicotomies tradicionals entre aspectes cognitius, emocionals i ètics" (UNESCO 2015 p. 41).

Així doncs ens caldrà repensar en l'escola del s. XXI, repensar i protegir alhora, els quatre pilars de l'educació, uns dels conceptes més influents de l'informe Delors (1996): Aprendre a saber, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure junts; desenvolupant la personalitat pròpia de cada alumne i ser capaç d'actuar cada dia amb més autonomia, més criteri i més responsabilitat personal.

Amb els exemples de treball per projectes, amb la "Convivència d'investigació", amb el treball de "Contes" per les filloles, amb el projecte de padrines lectores... demostrem que l'aprenentatge s'entén més com un procés per poder adquirir un coneixement. Creiem que al professorat ens cal canviar la

mirada i donar més importància a com aprenen els nostres alumnes, i no donar tanta importància a com ensenyem. “L’aprenentatge és un procés i el resultat d’aquest procés; un mitjà, alhora que un fi; una pràctica individual, alhora que una empresa col·lectiva” (UNESCO 2015 p.19).

Així doncs aquest treballs que he aportat ens fan reflexionar sobre la naturalesa social de l’aprenentatge, l’entorn de l’aprenentatge es fonamenta en l’entorn social del procés d’aprenentatge i ho podem aconseguir i millorar fomentant activament l’aprenentatge cooperatiu.

“El aprendizaje cooperativo es una técnica privilegiada para mejorar no solamente el resultado académico de los alumnos, sino incluso para potenciar sus capacidades tanto intelectuales como sociales, debido principalmente al papel crucial que la interacción con las demás personas desempeña, no sólo en el desarrollo de la inteligencia académica, sino también en la llamada inteligencia o competencia social” (Ovejero, 1990 p.77).

Incorporar en el Currículum una visió més transversal, incorporant la lectura i l’escriptura com elements cabdals en l’aprenentatge és molt important. Vivim en una societat pluricultural i cal valorar la lectura com eix vertebrador del currículum. Aquí el paper del mestre i de les famílies serà cabdal. Tenim un temps d’or, durant tota la primària, els alumnes han de gaudir llegint, i han de compartir la lectura, tota oportunitat per fomentar la lectura és positiva.

He incorporat a la tesi i en el mur digital mostres de com els alumnes gaudeixen llegint. Projectes com padrins lectors fomenten alhora actituds de responsabilitat social, de compromís de constància. Alguns dels descobriments més significatius ens parlen dels “períodes susceptibles” a l’activitat d’aprenentatge que indiquen que l’adquisició del llenguatge és el seu punt màxim a l’edat precoç, això subratlla la importància de l’educació infantil i el potencial que tenen els alumnes per aprendre diverses llengües en els primers anys de vida.

Com es pot veure en els resultats de competències els nostres objectius eren assolir el màxim potencial dels nostres alumnes en llengües, un 89% dels alumnes analitzats en aquesta recerca no tenen la llengua catalana com llengua materna, pel nostre equip de professors això mai va ser un problema sinó més aviat un repte. Hi ha moltes investigacions que apunten sobre la plasticitat del cervell, “La plasticitat del cervell i la seva capacitat de canviar d’acord amb les exigències de l’entorn al llarg de la vida” (UNESCO, 2015, p. 29), això aporta dades sobre la importància d’aprendre al llarg de tota la vida, i ens aporta una altra qüestió molt important; la provisió d’oportunitats apropiades d’aprenentatge sense tenir en compte l’edat. Cal posar més pes en donar oportunitats apropiades d’aprenentatge als nostres alumnes.

D’aquí d’aquesta reflexió, de donar oportunitats apropiades als alumnes, i després d’analitzar els treballs, els projectes, i les dades presentades en l’etapa de consolidació del projecte de treball cooperatiu; voldria destacar uns aspectes fonamentals en l’aprenentatge, i que en aquests moments, les reformes educatives no estan prioritzant:

- La importància d’implicar els alumnes en l’ús d les TIC, estem davant de nous reptes que ens planteja la societat de la informació. Els projectes que he presentat tenen en comú que incorporen en l’aula de llengua catalana l’ús de les noves tecnologies.
- La importància de les aules vives, del treball de grups cooperatius, de la importància del diàleg per tal de construir coneixement entre iguals.
- La força de la família com a primers educadors de llurs fills. Cal obrir les portes de l’escola.

M’agraden especialment les paraules “El dret a l’educació de qualitat és el dret a un aprenentatge rellevant i amb sentit” (UNESCO 2015 p.34), per tant, en un món global, les necessitats d’aprenentatge rellevant i amb sentit seria allò que es refereix per viure amb dignitat. Hem d’acceptar que hi ha moltes maneres diferents de definir la qualitat de vida, i en conseqüència ens trobarem maneres

molt diferents en definir què cal aprendre. Crec que cal fomentar els projectes educatius de centres.

Ara bé en aquest projecte educatiu de centres, cal que hi hagi una visió més humanista¹⁸ de l'educació, una educació molt centrada en la inclusió i en una educació que no exclogui ni margini. No puc més que recordar les sessions del Dr. Pere Pujolàs quan ens parlava de la Tomasa, aquella alumna que calia descobrir.

Aquesta tesi és un exemple de com les altes expectatives amb els alumnes, com l'atenció personal, i el treball cooperatiu dóna eines als nostres alumnes per aprendre més i millor. Només així, amb alumnes molt implicats en el seu procés d'aprenentatge, satisfets del seu rol en els equips de treball cooperatiu, s'aconsegueix arribar a tenir aules on les preguntes són gairebé tant importants com les respostes, on els alumnes no tenen por a fer preguntes ni al què diran els altres.

S'han fet famoses en la nostra classe dues frases: "Qui té boca s'equivoca" i "Als problemes solucions". Amb aquest projecte de treball cooperatiu l'aula s'ha convertit en un espai on no només el coneixement l'explica el professor, sinó que els alumnes i el professor investiguen, exploren, i creen.

Els treballs que he presentat en el mur digital mostren com els meus alumnes han anat més lluny, no només han llegit un llibre i l'han treballat, han investigat sobre l'autor, han realitzat entrevistes a l'autor, i han estat creatius, han realitzat primer un guió cinematogràfic i després han filmat una pel·lícula. Han passat de ser receptors a ésser autors, i això es pot veure en el gràfic de motivació que he aportat a realitzar una millora molt important en els resultats

¹⁸ UNESCO Unity and Diversity of Cultures, Humanism and education in East and west: and international round-table discussions, París, UNESCO, 1953.

individuals. He aportat dades de l'evolució de la comprensió lectora en els cursos 2014-2015 i 2015-2016 i en les comparatives de CB externes.

D'aquests treballs que he penjat en el mur digital surt una altra d'aquestes idees importants, l'ús de les noves tecnologies i l'ús d'Internet; estem davant d'uns alumnes digitals, les tecnologies digitals estan donant forma a l'activitat humana, de la vida diària dels nostres alumnes i de les relacions amb els seus companys, cal incorporar la tecnologia en els aprenentatges dels nostres alumnes. "En aquest nou món cibernètic, els educadors han de preparar millor les noves generacions de "nadius digitals" per gestionar les dimensions ètiques i socials" (UNESCO, 2015, p. 29).

Ens cal pensar en educar els nostres alumnes en la mirada al futur, una mirada posada en el s.XXI, (Habermas, 1987) reforça aquesta mirada cap a una escola on es troben alumnes il·lusionats en projectes educatius que transformen situacions, on s'uneixen esforços (mestres, famílies, comunitat) en un ambient on el diàleg i el treball cooperatiu, la cooperació entre iguals són molt importants.

Crec que situar-nos davant d'aquest escenari ens fa preguntar-nos pel paper dels mestres. Voldria aprofitar aquesta investigació per fer-nos repensar a tots plegats, sobre el paper dels mestres en la nostra societat.

"El mestre hauria de ser ara un guia que permetés als aprenents, des de la primera infància i al llarg de totes les seves trajectòries d'aprenentatge, desenvolupar-se i avançar a través del laberint constant de l'expansió del coneixement"(UNESCO, 2015, p. 56).

Per tant els mestres i els educadors segueixen tenint un paper clau. Ens caldrà repensar a tots plegats el contingut i els objectius de l'educació i la formació dels mestres. Els mestres ens hem de formar i ens cal aprendre al llarg de tota la nostra vida professional, si volem donar una educació de qualitat.

Cal donar als mestres una formació de qualitat, que els ajudi a donar respostes als aprenentatges dels seus alumnes, però també cal preparar-los per

atendre la diversitat, per poder ser més inclusius, per potenciar competències de viure junts, de treball cooperatiu. Per poder realitzar aquesta tesi, el mur digital, digitalitzar els treballs... he utilitzat tecnologia com a material d'aprenentatge, això m'ha portat a nous aprenentatges. Crec que per estar propers als nostres alumnes, per ser uns facilitadors d'aprenentatges, hem de formar-nos en noves competències. Competències que també haurem de tenir en compte en la formació inicial dels nous mestres.

També crec que és fonamental que els mestres coneguin i tinguin temps per entrevistar-se amb els alumnes i els seus pares. Són els pares els responsables de l'educació dels seus fills, la nostra tasca és ajudar-los a construir un projecte educatiu pels seus fills i encoratjar-los. També cal preparar als mestres en aquestes competències

D'altra banda és molt important que treballin els mestres amb equip amb altres mestres en benefici dels alumnes i del projecte educatiu de centre. Treballar plegats enriqueix, aquesta tesi ha estat possible gràcies a la formació que vaig rebre de part de la Universitat de Vic a través del Dr. Pere Pujolàs, aquest projecte ens permetia treballar plegats amb altres professors de la meua escola i compartir experiències. Crec que aquest punt és fonamental, per poder realitzar aquesta investigació.

“El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de la reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar). Así el conocimiento relevante para orientar la práctica del docente en la vida cambiante e incierta del aula, cuando se propone facilitar el desarrollo de la comprensión en sus alumnos, surge y se genera en la reflexión sobre las características y procesos de su propia práctica, en todas las dimensiones de su amplia acepción: diseño, desarrollo y evaluación.” (Elliot, J, 1990, p.17).

Per això les lectures que em va aconsellar el Dr.Pere Pujolàs han estat molt importants per confeccionar el marc teòric d'aquesta investigació, tenia molt present les paraules d'Elliot *“El conocimiento científico y cultural acumulado en*

la historia de la humanidad en general y de la profesión en particular, es un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión de los profesores no para sustituirla” (Elliot, J, 1990 p.17). Aquesta investigació intenta i dóna molta importància a la necessitat d'un treball i reflexió individual, però alhora cal anar més lluny i incorporar la reflexió amb altres professors, és el que Elliot denomina la reflexió cooperativa.

Aquesta reflexió cooperativa es va enriquir quan vaig visitar altres escoles¹⁹ que estaven posant en marxa projectes de treball cooperatiu; treballar en xarxa, compartint experiències d'altres escoles i d'altres mestres, això va ser un punt molt important.

Volia aturar-me en aquest punt, fins ara els mestres hem treballat dins l'aula, cal començar a potenciar i a participar en experiències, xarxes socials i moviments de mestres d'altres indrets per tal de compartir experiències. Vivim en un món global i experiències com EdcampCAT²⁰ són iniciatives que creen un espai de trobada obert en què la finalitat és compartir aprenentatges, per tant es tracta de compartir entre iguals.

Vaig a la recerca de projectes innovadors, i aquests em porten a veure fins i tot l'arquitectura i els espais de l'aula diferents, ens cal fer caure murs a les aules, fer els espais més oberts, només ens cal recordar les propostes de l'arquitecte hindú, Prakah Nair.²¹

No puc deixar de recordar quan redacto aquestes conclusions en el pregó que Ferran Adrià (2016) ens va oferir durant les festes de la Mercè. Ell ens va parlar de la recepta de l'èxit i de la felicitat. Crec que és la mateixa recepta que

¹⁹ Col·legi AIRINA: INSTITUCIÓ.Terrassa.

²⁰ EdcampCAT: Impulsat per la Fundació Bofill amb aliança amb EdcampUSA. És un moviment de persones interessades en l'educació.

²¹ Prakash Nair: És un arquitecte revolucionari que ha creat les anomenades escoles del s. XXI. És el president de la Fielding Nair Internacional (FNI), empresa innovadora que ha construït escoles en 43 països.

estem buscant tots els que ens dediquem al món de l'educació; que els nostres alumnes siguin feliços aprenent.

D'aquí surt una altra reflexió important, d'analitzar l'etapa de consolidació del projecte, darrera les dades que he aportat i he explicat hi ha unes reflexions molt importants vers el treball cooperatiu:

- Durant els dos cursos que els alumnes han treballat en treball cooperatiu, els seus resultats acadèmics han millorat, alhora que milloraven la qualitat i la implicació en els seus treballs.
- Durant els dos anys que vàrem realitzar la recerca, les relacions socials van ser més positives, hi havia més cohesió de grup, més compromís respecte els seus rols en el treball i responsabilitats, i alhora l'aula es va fer més viva.
- Els alumnes van millorar en aquests dos cursos en les competències d'autonomia i iniciativa personal. S'han habituat a fer-se preguntes, a fer ús de les rúbriques de treball, dels dossiers de treball, valoren que se'ls acompanyi en els aprenentatges, alhora que valoren molt que se'ls plantegin projectes que els permetin crear a més de llegir i escriure.
- L'avaluació ha canviat, els alumnes són capaços d'autoavaluar-se i avaluar els seus companys. Són molt realistes en la valoració del seu treball, valoren l'esforç invertit en l'aprenentatge. Els agrada aprendre, però ens demanen que volen poder fer un ús dels seus aprenentatges: escriure un guió de cinema, llegir un conte als menuts, als seus fillols, fer de guies turístics, els alumnes volen compartir tot el que aprenen.
- Les micropropostes d'aula ens han permès incorporar en l'aula i d'una manera molt creativa les TIC.

Em sento mestra i investigadora, i aquesta investigació va començar per tal de cercar els ingredients per aquesta recepta, he intentat analitzar els

ingredients que ens caldran en el s.XXI per aconseguir alumnes il·lusionats i feliços d'aprendre, ens cal la recepta de "Restaurant la felicitat a l'aula".

Els ingredients que he anat descobrint en cada pas de la investigació són: la generositat, la innovació, la creativitat, l'esforç, el sacrifici, l'ètica, l'honorabilitat i tot plegat cuinat amb sentit de l'humor i alegria, els mateixos ingredients que ens deia aquest geni de la cuina.

En aquesta etapa final de la recerca, voldria fer la meua aportació com a investigadora, els genis creen, i Adrià (2016) és un geni, però com a mestre em cal estar obert i aprendre dels "HOMENOTS"²², és a dir dels genis, i aquest pregó ha estat una inspiració, d'aquí he rescatat els ingredients que vull en la meua cuina "la cuina d'una mestra".

Aquests són els ingredients que ens cal en el món de l'educació i que m'arriben després de realitzar el llarg camí d'aquesta investigació:

- **Generositat:**

L'aprenentatge cooperatiu té incidència sobre les relacions interpersonals, l'esforç per l'adaptació psicològica i les competències socials. El treball cooperatiu és molt més que un grup d'alumnes que treballen junts. Hem creat vincles entre aquests alumnes (objectius comuns, sentiment de pertinença) hem potenciat una relació d'igualtat (tots se senten valorats, ningú es pot sentir superior), s'han creat relacions de interdependència (el que passa a un membre de l'equip els afecta a tots) i una relació d'amistat. Els treballs que he penjat en el mur digital tenen un punt en comú, han afavorit l'aprenentatge d'alumnes diferents: "Aprendre junts alumnes diferents".

²² Josep Pla parlava en "Homenots" de persones d'una indiscutible categoria, utilitza un eufemisme, la paraula no té cap sentit despectiu, fa referència a grans persones, vull destacar a Pompeu Fabra, Joaquim Ruyra, Antoni Gaudí, Isidre Nonell entre d'altres.

- **Innovació:**

Adrià²³ va subratllar la innovació i el canvi com a elements clau i fonamentals. Per il·lustrar aquest exemple va parlar de com el gingebre, era en l'època medieval, el nostre "pa amb tomàquet", coses que considerem molt establertes, són més recents del que pensem.

Innovar en l'escola passa pel repte d'aprendre junts alumnes diferents. Innovar és pensar en maneres de fomentar l'autonomia de l'alumnat.

"Com més alumnes hi hagi en una aula amb la capacitat d'autoformar-se - de ser més autònoms en el seu aprenentatge - més possibilitats tindran els mestres i professors d'estar per aquells que són menys autònoms" (Pujolàs, P 2002 p. 48).

Per aquest motiu penso que són importants les rúbriques de treball que he aportat, són elements que ens ajuden a treballar en aquest sentit.

"En l'avaluació formativa la funció reguladora del procés d'aprenentatge és responsabilitat del professor. En l'autoregulació, en canvi, es pretén que els alumnes siguin cada vegada més autònoms, més responsables a l'hora d'aprendre" (Pujolàs, P. 2002 p. 49).

Penso que és cabdal el paper del professor, a l'hora de treballar cal donar molts clars els criteris, què es treballarà, com es treballarà, què es demana als alumnes. Les rúbriques de treball i els dossiers de treball ens ajuden en aquestes tasques. "Els alumnes que aprenen d'una manera més significativa són els que reconeixen què els pretén ensenyar el professorat i de quina manera ho pensa fer" (Pujolàs, P. 2002 p. 51).

²³ Adrià, F. Pregó de les festes de la Mercè a Barcelona, 2016.

Vull fer una menció molt especial al Congrés Internacional de lideratge per a l'aprenentatge (2013)²⁴ que va marcar un punt important en aquesta recerca. De les ponències que vaig participar em vaig emportar la idea de repensar en allò que s'ensenya, com s'ensenya, i com s'avalua.

Participar en el congrés em van ajudar a contestar-me a la qüestió que em plantejava en iniciar la recerca. Com aprenen els meus alumnes? Se'ns mostrava models on l'aprenentatge es veu molt influït pel context en què se situa i com aquest aprenentatge es construeix activament per mitjà de la negociació social amb els altres. Se'ns animava a crear entorns d'aprenentatge on es fomentin: un aprenentatge constructiu i autoregulat, un aprenentatge que tingui en compte el context i un aprenentatge que sigui col·laboratiu. D'aquí va sorgir el següent punt; la creativitat.

- **Creativitat:**

He adjuntat exemples de treballs que demostren com l'aprenentatge cooperatiu afavoreix la resolució creativa de situacions, de problemes, ja que: estimula el pensament crític, augmenta la qualitat de les idees i la quantitat d'idees, ja que aporta diferents punts de vista. Ens proporciona un context i un espai on es valoren les idees diferents de cada membre de l'equip, dóna valor a les diferents aportacions de cada membre; en lloc d'ignorar les idees dels altres, com passa molt sovint en un aprenentatge més individualista.

He adjuntat en el mur digital el projecte d'investigació dels nostres alumnes, ahora ens mostren com ens afavoreixen el treball per projectes les oportunitats per desenvolupar competències cognitives de nivell superior: recerca, col·laboració constant... i com afavoreixen la creativitat

²⁴ Projecte ILE: Congrés Internacional sobre lideratge per l'aprenentatge. Barcelona, 2013.

dels nostres alumnes. La dada més rellevant d'aquesta convivència d'investigació, ha estat la forta motivació dels alumnes en l'aprenentatge. Aquest punt caldria repensar-lo. Hem de seguir treballant amb assignatures tancades i molt pautades en l'horari escolar? O bé ens cal incorporar situacions on l'aprenentatge es presenta més global.

La convivència d'investigació m'aporta dues línies de pensament molt fortes: els alumnes treballen més motivats per projectes, i treballen d'una manera més autònoma, es responsabilitzen i s'exigeixen més del seu aprenentatge. Per tant caldrà plantejar-nos el valor del treball per projectes en les aules de primària. I d'altra banda ens caldrà repensar: Són les emocions i la motivació les portes de l'aprenentatge?

- **La motivació:**

L'emoció i la cognició funcionen juntes en el cervell per tal d'orientar l'aprenentatge. Daniel Goleman ja ens parlava de la intel·ligència emocional, i és important buscar estratègies per treballar les emocions en l'aula (Goleman, 1996).

“Mi principal interés está precisamente centrado en estas” otras características” a las que hemos dado en llamar inteligencia emocional, características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último- pero no, por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás” (Goleman, D, 1996, p. 65).

Les emocions estimulen o bé poden interrompre un procés d'aprenentatge, alhora que la motivació dels alumnes garanteix que els estudiants adquireixin coneixements i competències de manera eficient. “Igual que l'emoció, la motivació, la motivació positiva envers la tasca d'aprenentatge incrementa significativament la probabilitat que els

estudiants aprofundeixin en l'aprenentatge"²⁵ (Dummot, Istance, 2012, p. 4).

He adjuntat en la investigació un gràfic de motivació. Què ens aporten aquestes dades? La convivència d'investigació ajuda als alumnes a tenir clars els aprenentatges que s'espera que assoleixin, i en les competències que volem ajudar a desenvolupar. El professor acompanya els alumnes, i les seves expectatives incideixen molt en l'èxit de l'alumnat, són alhora realistes i positives. Els alumnes tenen temps, espais, per tal de reflexionar sobre els seus aprenentatges, i això hem vist que els ajuda a estar més motivats i implicats en el seu procés d'aprenentatge. I en aquest punt de motivació és on ells mateixos, van valorar que treuen el millor d'ells mateixos. En aquest punt va ser quan els nostres alumnes van treballar amb més esforç i generositat. Aquest seria l'altre gran aprenentatge d'aquesta recerca.

- **Esforç:**

En l'aprenentatge cooperatiu els alumnes s'interaccionen, s'ajuden, valoren positivament l'èxit dels seus companys, i això els porta a tenir una visió més realista de les seves capacitats. "La interacció cooperativa tendeix a fomentar l'acceptació bàsica d'un mateix com a persona competent" (Pujolàs, P, 2002, p. 90). Això es pot veure clarament en els resultats que he aportat.

"Com més els alumnes es preocupen els uns dels altres més treballen de valent per aconseguir els objectius mutus d'aprenentatge" (Pujolàs, P, 2002, p. 91). Les dades que he aportat, ens demostren que els alumnes treballen amb més constància, s'esforcen més quan estan

²⁵ The Nature of Learning Practitioner Guide. Editat per Hanna Dummot, David Istance i Francisco Benavides. OECD. Centre for Educational Research and Innovation. 2012.

interactuant amb els seus companys i els resultats són més satisfactoris, aconseguinque tots els alumnes s'impliquin més en el seu aprenentatge.

Els tres projectes d'expressió escrita que van realitzar els alumnes durant sisè de primària, tots van ser presentats en el seu termini, tots van ser realitzats seguint les rúbriques de treball, tots van implicar un procés de millora fins el lliurament del treball final, i en tots els treballs la valoració per part dels alumnes del seu grau de motivació i els resultats obtinguts és molt alt.

En aquests dos anys de recerca final, l'esforç dels alumnes ha estat molt important, en un primer moment en adaptar-se a un sistema nou de treball, i tot el que això comporta.

En un primer moment, durant tot cinquè de primària, els conflictes eren constants, ens calia re-avaluar i re-aprendre després de cada activitat. Serà durant sisè de primària quan els alumnes s'implicaran molt en el seu procés d'aprenentatge i on els resultats comencen a donar els seus fruits. Els alumnes necessiten la constància i el seguiment del professor, estan molt acostumats als resultats ràpids, i han de constatar amb evidències que l'aprenentatge és un procés de construcció. Cal donar valor també als esborranys, a tot el procés, i això implica un canvi de paradigma. Cal crear cultura d'avaluar tot el procés d'aprenentatge. L'avaluació formativa és cabdal per situar els alumnes en el centre del seu procés d'aprenentatge.

En segon lloc, l'esforç estarà en donar un pas més endavant i tenir en compte les diferències i necessitats individuals de cada alumne, els alumnes s'esforcen en ajudar-se els uns als altres.

Els alumnes amb rendiments alts, ajuden altres alumnes amb rendiments més baixos. Això com es pot veure en les dades que he aportat; ens va ajudar a tots, va ser positiu per tots els alumnes, ja que

va contribuir a la millora del clima de l'aula i alhora en la millora dels resultats individuals.

Les alumnes van finalitzar sisè de primària valorant i donant prestigi al seu treball i al dels seus companys d'equip de treball cooperatiu, l'esforç de cada membre del seu equip els havia ajudat a assolir els aprenentatges.

Les dades mostren que en el moment que més bé estem treballant amb el treball cooperatiu, els resultats individuals també han millorat.

Els resultats i les entrevistes personals ens aporten una altra dada, dada que considero molt important, els alumnes ens demanen canvis, la valoració positiva dels alumnes per tenir espais de reunió, de reflexió, espais on tinguin l'oportunitat de compartir les seves opinions i de reflexionar sobre el seu treball, ha estat una lliçó important en analitzar les rúbriques de valoració del treball cooperatiu.

Per tant d'aquesta reflexió sorgirà una altra dada, la importància de la comunicació.

- **Comunicació, intel·ligència emocional:**

Introduir en l'aula, durant aquests dos anys de camí, estructures de treball cooperatiu m'ha ajudat a facilitar la comunicació en la meua aula, hem aconseguit amb tot l'equip de professors que hem estat treballant en aquest projecte, fomentar les relacions positives entre els nostres alumnes, unes relacions basades en el respecte, la simpatia, així com també hem pogut veure que després de mesos de treball, els alumnes tenen sentiments de pertinença en un equip, i se senten que formem part d'un equip, i s'ajuden entre tots els membres.

“Aprentent de forma cooperativa, els nens i les nenes, els nois i les noies, no sols aprenen més a relacionar-se, sinó que també tots aprenen més i millor els continguts de les diferents àrees”. (Pujolàs, P. 2002 p.167).

Volia aportar unes paraules que feia vida el nostre “mestre” en aquest projecte. Educar millors persones, aquest és el nostre objectiu.

“Volem presentar un model didàctic que ens permeti dur a la pràctica tots aquests plantejaments, un model que ens serveixi de guia per anar transformant les nostres classes i anar introduir-hi una organització de treball que ens permeti no solament ensenyar millor als nostres alumnes sinó també educar millors persones” (Pujolàs, P. 2002 p.168).

Per finalitzar aquesta recerca, vull recórrer a la història per explicar on m’ha portat aquesta recerca, que ha estat com un llarg viatge. Realitzar aquesta recerca m’ha portat a donar sentit i valor, al que faig, la meva tasca és ajudar a créixer i tot el que això implica als meus alumnes, acompanyar-los.

I un cop més he de recórrer a la història, a la història antiga, per explicar els aprenentatges que m’ha aportat la investigació. Es tracta del nus gordià; aquest nus impedia el pas a Alexandre el Gran per conquerir Pèrsia, els extrems del nus estaven en el seu interior i per això ningú mai l’havia pogut desfer. Aquell qui desfés el nus conqueriria el món. Una cosa ben senzilla, però calia intel·ligència, aturar-se i repensar. Veure el problema des d’un altre indret, per així poder solucionar-ho.

Alexandre el Gran va acceptar el repte, va tallar amb l’espasa el nus i va conquerir el món. I perquè parlo en aquesta recerca del nus gordià? Crec que el nostre nus gordià són les normatives, les constants lleis d’educació que impossibiliten que els nostres alumnes millorin i que hi hagi una educació de qualitat.

Quan arreu es demostra amb investigacions que la independència dels centres són sinònims de qualitat i de singularitat; quan es demostra que el projecte educatiu d’un centre és singular, transdisciplinar i ecoformatiu, aquest

ajuda a la millora de la qualitat de l'educació; quan un centre es planteja una millora del currículum, això afecta directament els bons resultats dels alumnes; quan tota la comunitat educativa es fa ressò de projectes d'innovació amb comunitats d'aprenentatge, el nostre govern pretén amb constants canvis en les lleis d'educació tallar de sota arrel totes aquestes iniciatives.

I jo em pregunto: és així com volen els polítics als mestres i a la comunitat educativa? Una comunitat que té com a únic objectiu obeir, aplicar un currículum únic? No és aquest el nostre nus gordià?

Aquesta investigació sorgeix de l'experiència, d'una experiència que ens fa repensar en les paraules de Sèneca: l'única manera d'educar és amb l'exemple, caldrà que en les nostres aules els alumnes es trobin amb mestres i professionals de l'educació que els ensenyin a ser competents, en pensar per ells mateixos, en emprendre, en tenir iniciativa, en ser crítics, per aprendre caldrà que es trobin en situacions on poder viure aquests aprenentatges, contexts apropiats, on puguin tenir models.

Aquest és el meu moment, i des d'aquí he anat dissenyant aquesta recerca, fins al més petit detall. Ara més que mai ens calen iniciatives, que aportin un gra de sorra i que ens ajudin a tallar aquest nus gordià.

M'omple d'alegria poder aportar, en el moment de les conclusions final les dades de l'últim congrés²⁶ que he participat, els eixos que vertebraven el marc general d'una escola avançada han de passar per: Un propòsit educatiu ha de ser generar competències per a la vida en el s. XXI, alhora que cal crear sistemes per avaluar els assoliments de totes i cadascuna d'aquestes competències, les pràctiques d'aprenentatge han d'estar fonamentades en el coneixement de com

²⁶ Simposi sobre Canvi Educatiu organitzat per l'Escola Nova, la UNESCO, i l'OCDE. 23-24 de novembre. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

aprenen les persones, i per finalitzar una organització educativa dirigida a l'aprenentatge de tots els infants, i que està oberta i interactua amb el seu entorn.

M'encoratgen les conclusions i les aporto perquè no tanquen aquesta investigació, com bona investigació-acció, les conclusions obren una nova espiral, un nou camí per les properes investigacions.

Els temps canvien, anem construint la història, però no podem oblidar que la missió del mestre és construir, educar millors persones, aquest és el nostre objectiu.

Com ja ens deia Vuillet (1968) "Si Freinet préconise, en premier lieu, la création d'une coopérative, c'est parce qu'il la sait indispensable pour l'introduction d'un climat foncièrement nouveau" (Vuillet, J. 1968, p. 65).

És ben cert, temps nous ens acompanyen, però la millor innovació segueix estant en investigar, observar, aplicar, transformar amb una idea important, fer les coses bé, ens cal a tota la comunitat educativa innovar i ens cal recuperar la mirada que ens aconsella el Petit Príncep "L'essencial és invisible als ulls".

Què és l'èxit educatiu? Doncs bé, l'èxit educatiu és descobrir amb la nostra mirada l'essencial de cada un dels nostres alumnes, allò que el fa únic. Ens cal treballar per ser bons mestres, i això passa per assumir el lideratge en les aules; ser un bon líder, ser un bon mestre, anar més enllà de l'aula, i buscar, i voler conèixer cada alumne que tenim davant, veient més enllà, no només amb la mirada al nen que és avui, sinó pensant en les competències, valors i actituds que necessitarà per poder ser la millor persona de demà: "Today kids, tomorrow líders".

Bibliografía

Abad, M., Benito, M., & Coord. (2006). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes : Aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.

Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Alonso, M.J., Bonardell, M.T., Lage, F., & Ramos, P. (2000). *Programa de desarrollo de la autonomía*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.

Alonso, M.J., & Ortiz de Pinedo, Y. (2005). Del cuaderno de equipo al método de proyectos. *Cuadernos de pedagogía*, 345, 62-65.

Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Aneas, A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional. *Revista del Seperop*, 1,1-16.

- Aneas, A. (2010). Las competencias laborales. Una breve clarificación de su sentido y aplicación. *Revista Galega do Ensino*. Recuperat a: Dialnet-AsCompetennicaslaborais-3608879-2.pdf.
- Aneas, A., & Cid, A. (2010). La formación por competencias profesionales desde la Transdisciplinariedad. Otra mirada a la docencia en Educación Superior. En S. De La Torre, M.A. Pujol, *Creatividad e innovación. Enseñar con otra conciencia*. Madrid: Universitas, pp. 227-241.
- Aneas, A., & Reguant, M. (2010). *Desarrollo de competencias clave en la universidad: El caso de las competencias interculturales en la UB*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Arànega, S., & Guitart, R. (2005). *Fills autònoms i responsables*. Barcelona: Graó.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Oxford: Sage.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2010). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.
- Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. García Hoz, *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 376-409). Madrid: Rialp.
- Bartolomé, M., & Anguera, M.T. (1990). *La investigación cooperativa*. Barcelona: PPU.
- Bericat, T.E. (1998). *Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Blázquez, F. (1991). La Investigación-acción y Técnicas de investigación cualitativa. En O. Sáenz. *Prácticas de Enseñanza*. Alacant: Marfil.

- Bolívar, S., & Fons, M. (1984). *Avaluació de la composició infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(2), 84-101.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Brunet, I., Belzunegui, A., & Pastor, I. (2002). *Tècniques d'investigació social: Fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: Pòrtic.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Londres: Unwin Hyman.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la información y perfeccionamiento profesionales de RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Caldwell, B. (2006). *Liderar la escuela del futuro*. Treball presentat en el festival del lideratge de la 'Red Internacional para la transformación de la educación. Santiago de Chile: Chile .
- Camps, A. (1989). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A., Calsamigdia, H., Català, M., Coromina, E., Fayol, M., Freedman, S. W., Milian, R.M., Ramírez, R.M., & Teberosky, A. (1994). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.

- Camps, A., Colomer, T., Cotteron, J., Dolz, N., Farrera, R., Fort, O., Guach, A. M., Martínez Laínez, M., Milian, M., Ribas, T., Rodríguez, C., Santamaria, J., Utset, M., Vila, M., & Zayas, F. (2013). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carretero, R., & Fuentes, M. (2012). *La competencia d'aprendre a aprendre. Proposta de desplegament curricular a primària i secundària*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1989). *Correcció del treball escrit*. Vic: Eumo.
- Cassany, D. (1994). Actituds, emocions i consciència en l'escriptura. En A. Camps, *Context i aprenentatge de la llengua escrita* (pp. 91-112). Barcelona: Barcanova.
- Cassany, D. (1999). *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (1999). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2009). *Esmolar l'eina. Guia de redacció per a professionals*. Barcelona: Empúries.
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación: Vol. 1*. Barcelona: Paidós.
- Cohen, M., & Manion, L. (1985). *Research methods in education*. Regne Unit: Croom Helm.
- Colomer, T., & Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62.

- Colomer, T., Bertoni, G., Chameux, E., Meek, M., Noguerol, A., Rincón, F., & Solé, I. (1992). Barcelona: Barcanova.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *En Infancia y aprendizaje*, 27, 119-138.
- Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 399, 80-84.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- COMISIÓN EUROPEA 2006. (30 diciembre 2006). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Programa de trabajo educación y formación 2010*. Dirección General de Educación y Cultura.
- Consell Escolar de Catalunya. (2008). Aportació del Consell Escolar de Catalunya. *XVIII Jornades de Consells Escolars de les Comunitats Autònomes de l'Estat*. Bilbao.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research desind. Choosing among five traditions*. California: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Londres: Sage.
- Decret 119-2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC núm. 6900-26-6-2015.
- Del Rincón, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. Barcelona: EDIUOC.

- Delors, J. (1986). *La educación encierra un gran tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el s. XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Departament d'Ensenyament. (2012). *Ofensiva del país a favor de l'èxit escolar*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Dewey, J. (1929). *Sources of the Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- Dummot, H., Istance, D., & Benavides, F. (2012). The nature of learning Practitioner Guide. *Center for Educational Research and Innovation*. Paris: OECD.
- Elfert, M. (2015). *Revisiting Learning: The treasure within – assessing the influence of the 1996 Delors report*. Paris: UNESCO Education Research and Foresight. ERF Occasional Papers.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria 7-12 años*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Esteban, M., & Sandin, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Evertson, C.M., & Green, J.L. (2008). La observación como indagación y método. *En Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 174-187. Chihuahua.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fons, M. (1999). *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús de la llengua escrita a l'aula*. Barcelona: La Galera.
- Fons, M. (1999). El paper del mestre: fer lectors i escriptors. *En Perspectiva escolar*, 239, 9-18.
- Fraile Aranda, A. (1991). La investigación-acción: Método de anàlisis. *E.F. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 10, 251-264.
- Freinet, C. (1990). *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo.
- Freire, P. (1997). *La pedagogia del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Fundació Jaume Bofill. (2013). Leading to Learn. *International Conference on Leading to Learn and the launch of the new OECD learning leadership report*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Garcia, F., & Doménech, F. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 55-65.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples del s. XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. España: Paidós .

- Gerver, R. (2009). *Crear hoy las escuelas del mañana*. Madrid: SM.
- Gimeno, J. (1978). *La pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas. AA. VV. *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Goetz, I., & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gonzalez Bertolin, A. (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria (Observatorio Pedagógico)*. Valencia: Brief.
- Goyete, G., & Lessard-Hebert, M. (1988). *La investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán. *La Enseñanza: Teoría y práctica*. Madrid: Akal.
- Guitart, R., & Paris, E. (2012). *La competència d'autonomia i iniciativa personal. Proposta de desplegament curricular a primària i secundària*. Barcelona: Graó.
- Habermas, J. (1986). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol. 1. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y Práxis*. Madrid: Tecnos.
- Hanushek, E. (16 de Octubre de 2012). La Contra de la Vanguardia: Puede recortar en educación y mejorar sus resultados (L. Amiguet, Entrevistador).
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

- Hernandez, F., & Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE.
- Hopkins, D. (1987). Investigación del profesor. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 41-50.
- Imbernon, F. (2010). *Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI* [en línea]. Boletín IESALC informa de educación superior, núm 207 [consulta: 15 de juny del 2010]. Recuperat a: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2041%3Aformacion-e-innovacion-en-la-docencia-universitaria-en-la-universidad-del-siglo-xxi&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es>
- Johnson & Johnson, R. D. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *A Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1, 54-64.
- Johnson, R., Johnson, D., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- Kagan, S. (08 de 2010). *Structures and Learning Together. What is the difference?* Recuperat a Kagan Online: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/275/Kagan-Structures-and-Learning-Together-What-is-the-Difference
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Lewin, K. (1995). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós Ibérico.
- López, A. (2010). Un movimiento interior de vida. En P. Contreras, N. Pérez Lara, *Investigar la experiencia educativa* (pp. 200 - 209). Madrid: Morata.
- Llano, A. (2002). Empresa y responsabilidad social. *Jornada de Antiguos Alumnos del IESE*. Madrid: Interrogantes.net.
- Madden, N. (2015). Conferència de la cofundadora de "Success for All", professora del "Center for Research and reform in Education" a la John Hopkins University i professora al "Institute for Effective Education in York University". *Debats de l'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Mallart, J. (2005). L'educació emocional per viure, aprendre, estimar. *Revista Catalana de Pedagogia*, (1) ,pp. 77-94.
- Mandela, N. (1989). La convenció sobre els Drets de l'Infant. Ginebra.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las aulas de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Aljibe.
- Marín, S. (2001). *El aprendizaje cooperativo. Una propuesta de atención a la diversidad para el área de matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria*. Badajoz: ICE Universidad de Extremadura.
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- Martí, E., & Solé, I. (1997). Conseguir un trabajo en grupo eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 59-64.

- Mateo, J., & Vidal, C. (1997). *Enfocaments i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Barcelona: UOC.
- Mauri, M., Valls, E., & Barberá, E. (2002). Aprender a construir conocimientos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 63-69.
- Mauri, M. (1996). La evaluación de los procedimientos básicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 250, 60-64.
- Maykut, P., & Moreouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. Londres: The Falmer Press.
- McKernan, J. (1999). Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata.
- Melero, M., & Fernández, P. (1995). *El aprendizaje entre iguales*. Madrid: Siglo XXI.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. México: Paidós.
- Monereo, C., & Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. (2005). Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Graó
- Moraes, M. C. (2004). *El Paradigma Educativo Emergente*. Sao Paulo: Universidad Católica Pontificia de Sao Paulo.
- Morales, P. (2009). *Ser profesor. Una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Morin, E., & Vollejo-Gómez, M. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Olson, M.W. (1991). La investigación-acción entra en el aula. Buenos Aires: Aique.

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: «Investigación y formación»*. Capital Federal, Argentina: Ed. Cincel.
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez Gómez, A. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 66-71.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dyckinson.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar todos los saberes?* Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Porter, G.L. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5 (1), 6-14.
- Postman, N. (2000). *Fi de l'educació: una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo.
- Proust, M. (1999). *À la recherche du temps perdu*. Paris: Gallimard.

- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Pujolàs, P. (2004). De la opresión a la exclusión, de la liberación a la inclusión. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 92-96.
- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar. *Revista Suports*, Vol.12, 1, 21-37.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Pujolàs, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2008). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de innovación educativa*, 191, 38-41.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Segués, T., & otros. (2011). *El Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) para enseñar a aprender en equipo*. Vic: Universitat de Vic.
- Pujolàs, P. (2013). *Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria* [consulta: 23 de junio de 2013]. Recuperat a: <<http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html>>
- Pujolàs, P., Surroca, M.R., Geronès, M.L., Magaz, M.J., Llanes, A., Miró, M., Dutras, P., Font, C., & Amores, G. (1997). ¿Cómo atender la diversidad

de necesidades educativas de los alumnos en el aula? Una experiencia de autorreflexión en grupo para mejorar la práctica docente, en un instituto de enseñanza secundaria. En N. Illan, & A. García Martínez, *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI* (pp. 177 - 209). Málaga: Aljibe.

Racionero, S. (2015). The case of interactive groups-dialogue in the classroom. *Interactions that foster the learning and social-cultural transformation in the classroom*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.

Real Decreto 1513. (2006). *LOE, 7 de diciembre*.

Robinson, S. K. (2009). *Crear hoy las escuelas del mañana*. Madrid: SM.

Ruiz, J. M. (1995). La evaluación formativa criterial aplicada a un centro de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 6, 201-216.

Rychen, D., & Salganik, L. (2001). *Defining and selecting key competencies - OCDE*. Ohio: Hogrefe & Huber Publishers .

Sainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Salavert, R. (2013). Leading to Learn. *International Conference on Leading to Learn and the launch of the new OECD learning leadership report*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Sandin, M. P. (2003). *Investigación Qualitativa en Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

Sapon-Slevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En M. Sapon-Slevin, *Aulas Inclusivas* (p. 37). Madrid: Narcea, SA Ediciones.

- Saunders, L. (2017). Just what si'evidence-based' teaching?, *IOE London Blog*. Recuperat a: <http://ioelondonblog.wordpress.com>.
- Serramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatòria*. Barcelona: CEAC.
- Serrano, J.M., & Calvo, M.T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra Cultural.
- Slavin, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, reasearch and practice*. Massachussetts: Allyn and Bacon.
- Solà, J. (2009). Els paradigmes científics de la investigació. *Revista Temps d'educació, Universitat de Barcelona*, 37, 235-271.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suport. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 5, 1, 26-31.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: EPUB Editions.
- Steiner, C. (2011). En *Educación Emocional*. Sevilla: Jeder.
- Stenhouse, L. (1970). Humanities Curriculum Project. *Centre for Applied Research in Education (CARE)*. Norwich: Universitat de East Anglia.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Teach for All: Our Impact. (2013). *Teach for All*. Recuperat a: <http://teachforall.org/en/our-impact>

Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Teixidor, E. (2007). *La lectura i la vida*. Barcelona: Columna.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Informe final. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad*. Madrid.

UNESCO. (1995). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales*. Unesco/Ministerio de Educación y Ciencia. Salamanca.

UNESCO. (2001). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms: a guide for teachers*. París: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?* Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Ureña, E. (1998). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Madrid: Tecnos.

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. Barcelona: Idea Books.

Vigotski, L. (1994). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo.

Vuillet, J. (1968). *La coopération a l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.

Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in the classroom: Building on the legacy of Vigotsky. En C. Lee, & P. Smagorinsky, *Vygotskian Perspectives Literacy Research* (pp. 51-85). New York: Cambridge University Press.

- Wells, G. (2001). The case for dialogic inquiry. En Wells, G. (Ed.). *Action, Talk, and Text: Learning and Teaching Through Inquiry* (pp. 171–194). New York: Teachers College Press.
- Wolcott, H. (2003). El arranque. En H. Wolcott, *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa* (pp. 37-54). Medellín: Universidad de Antioquía.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yousafzar, M. (2013). Discurs de Malala Yousafzar a les Nacions Unides. Ginebra: *United Nations Youth Takeover*.
- Zabala, A. (2009). Metodologia per l'ensenyament de les competències. *Elements d'acció educativa*, 395, 42-48.
- Zabala, A. (2011). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular*. Barcelona: Graó.
- Zambrano, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.